



**DIÁLOGOS MULTI, INTER
E TRANSDISCIPLINARES**

ATAS DO SEMINÁRIO



ATAS DO SEMINÁRIO

Dar asas ao saber: Diálogos Multi, Inter e Transdisciplinares

25 e 26 de março de 2022

Comissão organizadora

Ana Maria Boavida
Ana Maria Pessoa
Carla Cibele Figueiredo
Fernando Santos
Maria José Freire
Maria Leonor Saraiva
Miguel Figueiredo
Orlando César
Pedro Felício
Sofia Figueira

Comissão científica

Ana Maria Boavida	Lídia Marôpo
Ana Maria Pessoa	Lucília Nunes
Ana Pereira	Maria João Silva
António Marques	Maria José Freire
António Vasconcelos	Orlando César
Carla Cibele Figueiredo	Pedro Felício
Fernando Santos	Rui Madeira
Geraldo Cangondo	Sofia Figueira
Helena Simões	Susana Carreira
Leonor Saraiva	

Apoio

Imagem da capa (logótipo)

Maria Ramos

Design gráfico

Miguel Figueiredo | Pedro Felício

Editor

Instituto Politécnico de Setúbal

ISBN

978-989-53890-6-3

Autor

CiEF-IPS Centro de investigação em Educação e Formação do Instituto Politécnico de Setúbal

Suporte

Eletrónico (PDF / PDF/A)



Dezembro 2022



Conteúdo

Nota de abertura.....	5
PROGRAMA.....	9
CONFERÊNCIA DE ABERTURA (resumo).....	12
“O ciclo de aprendizagem pela lente transdisciplinar (mente, cérebro e educação)” Joana Rato Universidade Católica Portuguesa.....	13
COMUNICAÇÕES.....	14
Jornalismo e Ensino: Uma questão heurística e metodológica César, Orlando.....	15
Educação e infância na construção do (mundo) comum: O projeto SMOOTH-RED Gomes, Elisabete X.; Tomás, Catarina; Gonçalves, Carolina; Bento, Ricardo.....	29
Diversidade cultural e inclusão nos contextos de educação de infância: narrativa de um percurso de aprendizagem Teixeira, Evangelista Nadine; Correia, Tomázio Isabel.....	40
Entre o caos e a metamorfose Dourado, Alcina; Ramos, Bernardo Costa.....	51
Questões de consumo - A sustentabilidade da moda em Portugal Albarello, Ângela; Manguito, Bruna; Vilhena, Catarina; Morais, Jorge.....	64
Orientando Investigações em Educação Inclusiva: criar laços, desafiar saberes e iluminar caminhos Belchior, Margarida; Lima-Rodrigues, Luzia; Manuel, Maria Adelina.....	75
Formação de professores: concepções de estudantes de licenciatura e mestrado sobre a “Aprendizagem Baseada na Ação” Lima-Rodrigues, Luzia; Belchior, Margarida.....	86
Desenho universal para a aprendizagem: concepções de estudantes de licenciatura em animação sociocultural Lima-Rodrigues, Luzia; Pessoa, Ana Rita; Deus, Mafalda; Prezado, Paulo.....	96
Cinema, digitalização e preservação: um olhar a partir do projeto filmar do centro de conservação (ANIM) da Cinemateca Portuguesa Oldenburg, Ricardo; Silva, Thayná.....	107



Assistentes operacionais e inclusão de crianças com autismo: a formação no centro do processo para a educação do futuro Elias, Mariana; Silva, Maria Odete Emygdio	116
Participação dos estudantes: uma questão do presente que perspectiva o futuro Palma, Albertina; Almeida, Fernando; Figueiredo, Carla Cibele; Rodrigues, Maria do Rosário	126
As atividades práticas e a exploração de materiais em ciência: promoção de uma aprendizagem holística Rodrigues, Micaela Mata; Freitas, José Miguel	136
CARTAZ DE DIVULGAÇÃO	147



Nota de abertura

Saberes, complexidades, inter-relações e interações

A compreensão de um mundo complexo requer abertura para escutar e equacionar diferentes sentidos. Apela às lições que a experiência induz. Abre caminho à transformação que a resolução de problemas suscita em cada momento. Este entendimento é favorecido por contextos que incentivem a existência de diálogos multi, inter e transdisciplinares. O segundo seminário organizado pelo Centro de Investigação em Educação e Formação do Instituto Politécnico de Setúbal (CIEF-IPS) foca-se, precisamente, neste tema pretendendo ser um espaço de reflexão e debate.

A inspiração para a abordagem temática emana do pensamento complexo e fértil de Edgar Morin. Autor de uma obra de grandes dimensões, como “O Método” ou “Os sete saberes para a Educação do futuro”, Morin conserva hoje, com 100 anos, uma sagacidade que se baseia na própria experiência e na preparação intelectual para enfrentar o inesperado. A homenagem justa reside em acompanhá-lo na problematização dos riscos da compartimentação dos saberes quando se pretende compreender o mundo em toda a sua diversidade.

O conjunto de princípios metodológicos que enunciou constitui um contributo para melhor compreender a complexidade. Assim, procurou-se trazer para primeiro plano três destes princípios: o sistémico, o da retroação (feedback) e o dialógico. O primeiro leva-nos a percorrer um caminho em que se reconhece que a organização de um sistema é geradora de qualidades, o que se traduz num projeto conjunto de autonomia e de dependência. O segundo evidencia a mútua interdependência de processos e produtos. E o terceiro chama a atenção para a importância de ultrapassar a conceção unidimensional do ser humano, enquanto ser biológico e racional, e de equacionar a relação dialógica entre o indivíduo e a sociedade.

Neste contexto, o programa, em modo online e presencial (<https://projetos.ese.ips.pt/cief2022/index.php/programa>), consistiu (a) numa conferência plenária intitulada “O ciclo de aprendizagem pela lente transdisciplinar (mente, cérebro e educação), (b) dois painéis plenários (“A interdisciplinaridade como o ponto de partida: o que diz a investigação?” e “A interdisciplinaridade como interação: Que práticas incentivam o diálogo entre saberes?”) (c) quatro oficinas (A Ciência escondida nas Histórias) – Explorar a ciência escondida nas páginas dos livros; Território e Património, uma descoberta multidisciplinar; Book trailer- o vídeo como estratégia de promoção da leitura e Construção



de Comunidades de Prática) e (d) seis eixos temáticos: (Articulação entre saberes em projetos e práticas curriculares; Feedback nas práticas formativas; Cognição e emoção nos processos educativos; Diálogos profissionais em equipas multidisciplinares: Confluências e inquietações; Educação do futuro: Que saberes? e Construção de uma ética ecológica e planetária: Que caminhos? Cf. <https://projetos.ese.ips.pt/cief2022/index.php/linhas-tematicas/>)

Do trabalho realizado, das reflexões e discussões que existiram resultam um conjunto de cruzamentos e de interpelações que se podem aglutinar em torno de cinco notas incompletas e abertas ao pensamento e a ação.

A primeira nota: “Pensar e agir com complexidade”. Partindo de um artigo de Boaventura Sousa Santos que publicou um artigo no JL em 16 de março de 2022, intitulado “É ainda possível pensar com complexidade?”, e embora a interrogação estivesse relacionada com o atual contexto de guerra na Europa, a questão é relevante em qualquer área do saber, tendo em consideração os mundos complexos em que vivemos e as tendências políticas e sociais de simplificação do real, dos populismos e das redes sociais.

E neste viver a complexidade “as disciplinas fechadas impedem a compreensão dos problemas do mundo. A transdisciplinaridade [...] é o que possibilita, através das disciplinas, a transmissão de uma visão de mundo mais complexa. (Morin, 2015).

Por outro lado, diz Morin na mesma entrevista que “para se conhecer o ser humano, é preciso estudar áreas do conhecimento como as ciências sociais, a biologia, a psicologia. Mas a literatura e as artes também são um meio de conhecimento. Os romances retratam o indivíduo na sociedade, seja por meio de Balzac ou Dostoiévski, e transmitem conhecimentos sobre sentimentos, paixões e contradições humanas. A poesia é também importante, nos ajuda a reconhecer e a viver a qualidade poética da vida. As grandes obras de arte, como a música de Beethoven, desenvolvem em nós um sentimento vital, que é a emoção estética, que nos possibilita reconhecer a beleza, a bondade e a harmonia. Literatura e artes não podem ser tratadas no currículo escolar como conhecimento secundário”

A segunda nota: “Democracia, Educação, Conhecimento”. Na explicitação dos saberes necessários à educação do futuro, Morin (2000) defende que a “democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadão” (p. 107). Por outro lado, como muito bem disse Paulo Freire, a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo e, neste contexto, “a educação não pode ignorar a curiosidade das crianças”, (Morin, 2014) e deste modo é preciso questionar a Escola uma vez que ela “não ensina o que é o conhecimento, ele é apenas transmitido pelos educadores, o que é um reducionismo. O conhecimento complexo evita o erro [...]” (Morin, 2015)



A terceira nota: “Saberes e conhecimentos hesitantes”. Como escreve Tavares (2013) saberes e conhecimentos hesitantes “não em linha recta mas numa espécie de linha exaltada, que se entusiasma, que vai atrás de uma certa intensidade sentida; avanço que já não tem um trajecto definido mais um trajecto pressentido, trajecto que é constantemente posto em causa; quem avança hesita porque não quer saber o sítio para onde vai. Se soubesse já, para que caminharia ele? Que pode ainda descobrir quem conhece já o destino? Hesitar é um efeito da acção de descobrir; só não hesita quem já descobriu, quem já colocou um ponto final no seu percurso de investigação”

A quarta nota: “o Cosmopolitismo”. Os mundos dos saberes e dos conhecimentos complexos e multidisciplinares pelas suas características estão no cruzamento de mestiçagens, de trocas várias num quadro de convivialidade de referentes múltiplos situados entre diferentes tempos, escalas, geografias culturais, artísticas, técnicas, estéticas e valores diferenciados,

Esta convivialidade implica uma “imaginação dialógica”, de que fala Ulrich Beck (2002). Diz este autor que a “imaginação dialógica” corresponde “à coexistência de modos de vida rivais na experiência individual, o que torna inevitável a comparação, a reflexão, a crítica, a compreensão e a combinação de certezas contraditórias”. Enquanto “a perspectiva nacional é uma imaginação monológica, que exclui a alteridade e o outro”, a perspectiva cosmopolita é “uma imaginação alternativa, a imaginação de modos de vida e racionalidades alternativas que incluem a alteridade do ‘outro’ (p. 18).

Por último: “o Conhecimento e a Incompletude”. Para Paulo Freire (2011), incompletude é um posicionamento de abertura, em oposição ao fechamento. Abertura e disponibilidade aos outros e ao mundo. Incompletude, porque inacabamento, cuja consciência advém do processo social, cultural, artístico e histórico em que nos encontramos. Escreve Paulo Freire que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (p.57). Por outro lado, “[...] A inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito num permanente processo social de busca [...] em que a curiosidade [...] se torna fundamental na produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade, é já conhecimento” (p. 54).

Tendo presente as considerações apresentadas anteriormente, constam destas Atas o resumo da Conferência de Abertura e os textos submetidos correspondentes às comunicações apresentadas.



Referências bibliográficas

Beck, U. (2002). The Cosmopolitan Society and its Enemies. *Theory, Culture & Society* 2002 (SAGE), Vol. 19(1–2): 17–44.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Morin, E. (2014). 'A educação não pode ignorar a curiosidade das crianças'. Disponível em <http://extra.globo.com/noticias/educacao/educacao-360/a-educacao-nao-podeignorar-curiosidade-das-criancas-diz-edgar-morin-13682075.html>

Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes necessário à Educação do Futuro*. Cortez

Morin, E.(2015). *Introdução ao pensamento complexo*. trad. 5. ed., Editora Cortez.

Tavares, G. M. (2013). *Atlas do Corpo e da Imaginação. Teoria. Fragmentos e Imagens*. Editorial Caminho



PROGRAMA



25 de março, sexta-feira

14:30 – 15:00 > **Sessão de Abertura**

Carla Cibebe Figueiredo | Coordenadora do CiEF – Centro de Investigação em Educação e Formação do Instituto Politécnico de Setúbal

Cristina Gomes da Silva | Diretora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Pedro Dominginhos | Presidente do Instituto Politécnico de Setúbal

15:00 – 16:00 > **Conferência plenária**

“O ciclo de aprendizagem pela lente transdisciplinar (mente, cérebro e educação)”

Joana Rato | Universidade Católica Portuguesa

Moderador: António Marques | Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal

16:15 – 17:45 > **Painel plenário**

“A interdisciplinaridade como o ponto de partida: o que diz a investigação?”

Maria de Assis e Margarida Fragoso | Câmara Municipal de Lisboa – Programa DESCOLA

José Oliveira Martins | Universidade de Coimbra – CEIS20 Centro de Estudos Interdisciplinares

Dina Rocha | Instituto Politécnico de Santarém – O Centro de Investigação em Qualidade de Vida

Moderadora: Sílvia Ferreira | Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

26 de março, sábado

9:15 – 10:45 > **Painel plenário**

“A interdisciplinaridade como interação: Que práticas incentivam o diálogo entre saberes?”

Nuno Mantas | Agrupamento de Escolas Boa Água – A multi, inter e transdisciplinaridade no(s) Projeto(s) do Agrupamento de Escolas Boa Água

Daniela Malaré Barros | Universidade Aberta Departamento de Educação e Ensino a Distância – Projeto Ambientes virtuais e ambientes de cenários digitais e colaborativos em investigação

Fernanda Bonacho | Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa – Academia da Leitura do Mundo: o jornalismo, a comunicação e eu

Moderadora: Maria do Rosário Rodrigues | Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal



11h15h – 12h45m > **Oficinas**

OFICINA 1

EXPLORASTÓRIAS (A Ciência escondida nas Histórias) – Explorar a ciência escondida nas páginas dos livros

Catarina Schreck Reis | Centro de Ciência Viva de Coimbra – Laboratório

OFICINA 2

Território e Património, uma descoberta multidisciplinar

Ana Alcântara e Sílvia Ferreira | Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

OFICINA 3

Book trailer – o vídeo como estratégia de promoção da leitura

Pedro Felício e Sandra Cordeiro | Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

OFICINA 4

Construção de Comunidades de Prática

João Torres e João Grácio | Centro de Competência TIC – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

OFICINA 5

Cocriação com base em design thinking

Sandrina Moreira | Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal

14:30 – 16:30 > **Comunicações livres** subordinadas aos Eixos Temáticos:

Eixo A – Articulação entre saberes em projetos e práticas curriculares

Eixo B – Feedback nas práticas formativas

Eixo C – Cognição e emoção nos processos educativos

Eixo D – Diálogos profissionais em equipas multidisciplinares: Confluências e inquietações

Eixo E – Educação do futuro: Que saberes?

Eixo F – Construção de uma ética ecológica e planetária: Que caminhos?

16:45 > **Encerramento**

António Vasconcelos | Coordenação do CIEF

Rui Madeira | SUSTAIN-RD

Rodrigo Lourenço | Coordenação da UNIQUA-IPS



CONFERÊNCIA DE ABERTURA



“O ciclo de aprendizagem pela lente transdisciplinar (mente, cérebro e educação)”

Joana Rato | Universidade Católica Portuguesa

Resumo

Há um interesse crescente na aplicação do conhecimento das neurociências na prática de sala de aula. Nos últimos anos, o estudo sobre a estrutura e funcionamento do cérebro tem produzido conhecimento que merece ser atendido pelos profissionais de educação. No entanto, aumenta também a necessidade de integração de vários saberes para ter aplicabilidade. A parceria ciênciaeducação é cada vez mais urgente e tópicos como a transdisciplinaridade e a translação de conhecimento surgem na discussão de como travar o aumento de especulações já identificadas em contextos escolares. O surgimento de algumas sociedades, como a International Mind, Brain and Education Society (IMBES), tem dado um contributo significativo para apoiar e promover a interação sinérgica no campo científico onde confluem as Neurociências, a Psicologia e a Educação. Ainda que os avanços teóricos sejam promissores, a tradução direta para estratégias eficazes de ensino que impactam positivamente todos os alunos, ou são escassas ou são encaradas com ceticismo por parte dos especialistas que usam a lente transdisciplinar. O progresso da ciência da aprendizagem continua a precisar de investimento na pesquisa especialmente em projetos colaborativos entre investigadores e os professores que trabalham todos os dias no terreno.



COMUNICAÇÕES



Jornalismo e Ensino: Uma questão heurística e metodológica

César, Orlando

CiEF – Centro de Investigação em Educação e Formação – IPS

Resumo

A disposição de conhecer o conhecimento constitui um factor essencial ao desempenho profissional quer no campo do jornalismo quer no campo do ensino. Esta abordagem radica na experiência própria do autor, cujo percurso profissional teve início como repórter em 1972 e prosseguiu, a partir de 2006, como formador profissional e docente no ensino técnico e superior. A perspectiva teórica reside no conceito de tipo ideal, de Max Weber, o qual se adequa ao estudo da actividade nas duas dimensões. Recorre-se também a outros reportórios do saber produzidos por vários cientistas sociais. Trata-se de enunciar um modelo que possibilite apurar, designadamente, o que é o jornalismo, qual a fonte da sua legitimidade e avaliar desvios ao padrão, quer dos *media* quer dos seus profissionais. Hipóteses que de igual modo se podem aplicar quer ao ensino quer à função e papel dos docentes. As dimensões de jornalismo e de ensino requerem curiosidade, qualidade que deve ser guiada pela ciência e suscitar as perguntas que conduzam à descoberta. Mas requerem também o desenvolvimento de competências que proporcionem a interpretação. Qualidade esta que se afigura indispensável à pretensão de compreender e explicar. Ao jornalismo e ao ensino é-lhes exigida uma visão holística, que franqueeie o entendimento integral dos fenómenos no seu contexto. É um trabalho em progresso cujo foco incide nos objectos em estudo. Os actos jornalísticos e docentes carecem de autonomia e independência, bem como participação que impulsiona o trabalho colaborativo.

Palavras-Chave: Jornalismo; Ensino; Tipo ideal; Curiosidade; Autonomia.



Introdução

Palavras do colombiano Gabriel García Márquez e do francês Edgar Morin constituem ecos para reflexão neste ensaio sobre duas experiências profissionais próprias, o jornalismo, como primeira pele, e o ensino, como segunda pele. García Márquez, reconhecido mundialmente pela sua obra literária, laureada com o Prémio Nobel da Literatura em 1982, foi também um reputado jornalista, um estudioso da ordem informativa mundial¹ e um formador de jornalistas.² Edgar Morin, que a si se designa como «sociólogo do presente», vislumbra semelhanças no trabalho sociológico e no jornalístico, ambos decantam o acontecimento, considerado fundamental para decifrar as realidades.³ Grande pensador da complexidade, é antropólogo, sociólogo e filósofo de vasta obra e reputação mundial.

Um alude à «desgraça das faculdades» (García Marquez, 1996) que ensinam «muitas coisas úteis para o jornalista, porém muito pouco do jornalismo propriamente dito»,⁴ e o outro «aos setes buracos negros da educação, completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos» (Morin, 2000). Buraco negro consiste na cegueira que não se preocupa «em fazer conhecer o que é conhecer».

A formação e a educação são temas que ambos abordam. Coincidem também na crítica às escolas que dão primazia à informação em detrimento da formação, do conhecimento. A informação é um fragmento da realidade. No seu depoimento ao periódico francês *La Vie*, Morin afirmou que, «para que se torne conhecimento, a informação deve estar inserida num contexto». Acrescenta que «sem contextualização, o conhecimento torna-se míope, às vezes cego».

O pensamento e as palavras de ambos apoiam um olhar sobre duas experiências profissionais próprias, no jornalismo e no ensino,⁵ tomado como um trabalho e/ou uma reflexão em

¹ Um dos 16 membros da Comissão MacBride que, sob os auspícios da UNESCO, produziu em 1980 o relatório *Voix Multiples, Un Seul Monde – Vers un nouvel ordre mondial de l’information et de la communication plus juste et plus efficace*.

² Criou em 1994 a Fundação Novo Jornalismo Iberoamericano, em Cartagena das Índias, Colômbia.

³ Declarações de Edgar Morin, recolhidas por Jean-Claude Escaffit, *La Vie* (periódico de inspiração cristã pertencente ao grupo Le Monde.), n.º 3267, 09-04-2008.

⁴ Comunicação apresentada em Los Angeles, na 52ª Assembleia Geral da Sociedade Interamericana de Imprensa (07-10-1996).

⁵ A de jornalista (desde 1972, iniciada no *Notícias da Amadora* e desempenhada em redacções de oito jornais e revistas, uma delas espanhola) e a de docente (2006-2013, [formador profissional] CENJOR – Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas, Lisboa; 2006-2010, ETIC – Escola Técnica de Imagem e Comunicação, Lisboa; 2008-2009, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, Almada; 2010-2020, Licenciatura em Comunicação Social, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal).



progresso. É um olhar diferido ou revivescente sobre um *continuum* de imagens mentais, de informações e documentos de contextos de vida.

Num tempo pautado por fragmentação desinformativa e por conhecimentos desligados da realidade, pretende-se nesta abordagem equacionar representações profissionais idealizadas em função do valor intrínseco que podem aportar à sociedade e à democracia. A escolha da perspectiva teórica para compreender o fenómeno incide sobre conceitos sociológicos fundamentais de Max Weber¹ (2010), a que se associam conceitos de sociologia de outros autores.

A abordagem pretende enunciar o esboço de um modelo de análise de «tipo ideal» para compreender a acção real e identificar padrões e desvios de sentido no jornalismo, atendendo às suas características e à noção de papel e funções que lhe são específicas. Mas também arguir a vantagem da aplicação de idêntico método para explicar o sentido da acção no ensino. Isto é, suscitar uma interpretação da acção que pretenda alcançar a evidência de comportamentos profissionais, no contexto das estruturas que lhes são características.

O modelo pode facilitar a apreensão interpretativa do sentido ou a conexão de sentido das acções, conhecer os seus motivos reais e proceder à imputação causal concreta. Quer o jornalismo quer o ensino têm funções sociais relevantes. Em termos típicos-ideais, ambos devem prestar um serviço público que aspira consolidar a democracia e contribuir para a mudança social, no sentido da elevação social dos indivíduos e das suas condições de existência e da aquisição de saberes para governarem a sua vida.

Nessa circunstância, que papéis desempenham esses actores? Que conhecimentos e que competências é legítimo esperar que disponham?

O que é o jornalismo?

O nome jornalismo traduz uma noção polissémica, que implica uma análise desdobrada. O jornalismo (1) é uma instituição que presta serviço público e um instrumento da democracia, (2) uma profissão com corpo de conhecimento e procedimentos e (3) uma instância discursiva com vários géneros e tipos textuais.

O jornalismo surgiu no séc. XVII como veículo de expressão política e económica. Teve origem na imprensa, um meio de comunicação social num ecossistema. Em Portugal, o primeiro periódico, a “Gazeta em que se relatam as novas todas que houve nesta corte e que vieram

¹ Em 1910, Weber apresentou uma proposta de pesquisa sobre a sociologia da imprensa à Sociedade Alemã de Sociologia. Apesar da recolha quase integral de fundos, a sociedade não deu início ao estudo empírico.



de várias partes”, iniciou a publicação em 1641. O seu surgimento traduziu também uma afirmação de identidade nacional.

O primeiro estudo sobre os periódicos surgiu também no século XVII. Na Universidade de Leipzig, em 1690, foi defendida a primeira tese de doutoramento sobre “Os relatos jornalísticos”¹ da autoria de Tobias Peucer. O autor comparou os relatos jornalísticos com a história, assim como discutiu questões como a noticiabilidade, a veracidade, a credibilidade e a fundamentação ética para selecção do que merece publicação.²

Este pioneirismo da Alemanha nos estudos sobre a imprensa prosseguiu com a abordagem de Max Weber à sociologia de imprensa, em 1910, e com os estudos de um seu aluno, Otto Groth, entre outros investigadores alemães. Groth, que foi jornalista, produziu uma vasta obra sobre a ciência do jornal ao longo de cinco décadas.³ Tomava os jornais como poder cultural e instituiu serem quatro as suas características: (1) actualidade, (2) universalidade (todos os assuntos), (3) publicidade (tornar público) e (4) periodicidade.

Nos Estados Unidos da América, no início do século XX, Robert Erza Park e Walter Lippmann fundeiam contributos significativos. Ambos foram jornalistas. Park, quer como jornalista quer como sociólogo da Escola de Chicago, adoptou a cidade como um laboratório em que natureza humana e processos sociais podiam ser estudados. Nela estudou, por exemplo, a imprensa de imigração, relações raciais, cultura e ecologia humana. A formação de Park passou também pela Alemanha, onde se doutorou em 1904,⁴ na Universidade Heidelberg. Nos anos 20 estudou a história natural dos jornais⁵ e produziu, nos anos 40, dois importantes artigos, as notícias como forma de conhecimento e a primeira teoria de acção social fundamentada nas notícias.

Lippmann foi jornalista, comentador político, consultor, crítico dos *media* e investigador. A ele se deve a criação de importantes conceitos como os estereótipos, a manufacturação do consentimento e a ideia do estabelecimento da agenda. Em termos políticos, vagueou entre a simpatia pelo socialismo e o conservadorismo republicano. Em 1920 produziu com Charles Merz o estudo *A Test of the News*.⁶ Constitui uma análise às reportagens do New York Times, publicadas entre 1917 e 1920, sobre aspectos da Revolução Russa, que abarcou mil edições

¹ *De relationibus novellis*, em latim, no original.

² *Os Relatos jornalísticos*, Tobias Peucer. Estudos em Jornalismo e Mídia, Vol. I Nº 2 - 2º Semestre de 2004, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2070/1812>, consultado 21-05-2008.

³ Referiu-se à tese de Peucer, em *The history of German newspaper science. Problems and Methods*. Munich: Weinmayer, 1948.

⁴ A sua tese intitulava-se «*Multidão e público. Um estudo metodológico e sociológico*».

⁵ *The Natural History of the Newspaper*. *The American Journal of Sociology*, Vol. XXIX, November 1923, Nº 3.

⁶ Publicado como suplemento ao *The New Republic* (4 de Agosto de 1920), Vol. XXIII, Part II, nº 296.



do jornal. Os autores fizeram uma crítica severa aos padrões profissionais do jornalismo. Por essa ocasião, Lippmann publicou duas obras marcantes, os livros *Liberty and the News* (1920) e *Public Opinion* (1922).

No âmbito da sociologia dos *media* e do jornalismo, há um corpo de trabalho académico com quase um século de estudos. Há, no entanto, matérias sobre as quais não existe consenso: em termos de classificação, o que é o jornalismo?; e qual o tipo de conhecimento por ele produzido, por exemplo. Vários autores têm formulado propostas que classificam o jornalismo como uma profissão,¹ um fenómeno cultural ou um modelo de ciência aplicada. O jornalismo é uma forma de produção de conhecimento e, ao registar os acontecimentos mais relevantes, não só fornece elementos para os indivíduos se orientarem na sociedade como lhes confere informação para além da sua experiência imediata.

Tipo ideal e *habitus*

O tipo ideal, como recurso metódico, tem em vista compreender a acção real e examinar influências que se verifiquem, assim como desvios que ocorram num comportamento racional (Weber, 2010). A construção típica-ideal de jornalismo há-de abranger o seu propósito, a profissão que o executa, a cultura editorial que o caracteriza² e a ideologia editorial do meio de comunicação.³

A profissão identifica-se pela capacidade de se auto-regular e incorporar atributos como educação formal, códigos de ética, relação de confiança com os leitores e o imperativo de serviço público, no qual se enquadra o imperativo de serviço à democracia. Deve assumir um duplo papel ao difundir conhecimento aos cidadãos e ao escrutinar os poderes, político e económico. Deve proporcionar também uma esfera pública onde se debatam ideias e problemáticas.

O exercício do tipo ideal de jornalismo, que incorpore as funções e os papéis que lhe são atribuídos, visa alcançar uma forma específica de conhecimentos, tal como a estatuiu Aristóteles, a que se juntam os contributos que Gadamer lhe conferiu. O filósofo grego descreveu três elementos de conhecimento (*episteme*, *techne* e *phronesis*)⁴. O primeiro refere-se à ciência (o saber teórico), o segundo à técnica (o saber técnico e tecnológico) e o

¹ A Organização Internacional do Trabalho considera que o jornalismo é «uma profissão intelectual típica», in «As condições de trabalho e de vida dos jornalistas», BIT, 1928, *Études et Documents*; nº 2 – Série L (Travailleurs intellectuels), p.13. Estudo que resultou do questionário submetido em 1925 a organizações sindicais de 33 países, entre eles Portugal.

² Na perspectiva da autonomia, independência, valores éticos e metodologia e práticas.

³ Em relação ao escrutínio de poderes, pensamento crítico e mudança social.

⁴ Aristóteles (2009). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.



terceiro à sabedoria prática (o saber de deliberação, orientado por valores [direi, ético-deontológicos]).

Considera-se uma hipótese fecunda a concepção do processo hermenêutico estudado por Gadamer e a reflexão que faz sobre a ética aristotélica.¹ São pertinentes para o exercício jornalístico a noção de que a compreensão é realizada pela interpretação e que esta requer aplicação concreta. A *techne* e a ética pretendem determinar e guiar um agir. O saber ético é, todavia, diferente dos restantes. A decisão ética reside em encontrar resposta adequada na situação concreta, mediante imagens normativas.

O acervo de teorias, técnicas e práticas conjugam-se para moldar a instituição que é o jornalismo, a qual desempenha uma função tripla: informar, formar e entreter, a que correspondem três dimensões: cognitiva, pedagógica e lúdica. Neste ecossistema específico, a academia e os profissionais têm contribuído para a pesquisa sobre os pilares das estruturas sociais, os mecanismos de agência e a acção dos actores.

Quer as teorias explicativas da estrutura e da acção quer os domínios associados aos processos organizacionais e operativos da produção jornalística conferem apoio ao modelo que examine questões como a selecção de notícias, o controlo social das redacções ou as relações com os poderes político e económico. A compreensão e análise do trabalho empírico ao sistema de regras e ao desempenho tanto do papel como dos actos performativos deve orientar o estudo. As características e os propósitos do exercício profissional, bem como as normas que o orientam, permitem identificar e padronizar as acções, mas também medir os desvios.²

O conceito de *habitus*³ refere-se a um «sistema de disposições» e funciona «como uma “matriz de percepções, de apreciações e de acções”», segundo Pena Pires (2014: 37), que cita Bourdieu. E supõe outros conceitos, como sejam o de espaço social e relacional e o de campo. Aquele corresponde a diferentes tipos de capital: (1) económico, (2) cultural, (3) social e (4) simbólico. Loïc Wacquant, colaborador de Pierre Bourdieu, procedeu a uma investigação etnográfica num ginásio de boxe de um gueto negro de Chicago,⁴ utilizando o *habitus* como ferramenta.

¹ Gadamer, Hans-Georg (2004, 3.ª ed.), *Truth and Method*. London: Continuum.

² Três conceitos de Daniel Hallin são úteis a este propósito: "esfera de controvérsia legítima"; "esfera de consenso"; e "esfera de desvio". Hallin (*The Uncensored War: The Media and Vietnam*. New York: Oxford University Press, 1986, p. 116) citado por Schudson, 2008: 81.

³ O conceito foi cunhado por Aristóteles. O conceito está presente em obras de outros autores, mas é Pierre Bourdieu que o desenvolve a partir da década de 60 do século passado.

⁴ Wacquant, Loïc (2004). *Body and Soul: Notebooks of an Apprentice Boxer*. Oxford: Oxford University Press.



A orientação do seu trabalho e a explicação da metodologia pode adequar-se também ao estudo do tipo ideal de jornalismo. Escreveu que «a aprendizagem do sociólogo é um espelho metodológico da aprendizagem vivida pelos sujeitos empíricos do estudo» (Wacquant, 2011: 82). E que o *habitus*, nesse processo, guiou também a incursão mais funda aos sujeitos estudados para compreender a sua «lógica interna e propriedades subterrâneas». Método que pode revelar-se frutuoso no exame à conduta social dos jornalistas no quadro típico-ideal.

O modelo deverá corresponder a um padrão de funções desempenhadas pelo jornalismo e à natureza dos papéis jornalísticos. O tipo ideal é uma ferramenta metodológica para entender e analisar a realidade social. A construção de um modelo desse tipo pressupõe analisar e avaliar características específicas do fenómeno (as estruturas externas) e o desempenho dos papéis pelos actores (as estruturas internas).

Schudson, numa obra de 2008, faz uma crítica acutilante às práticas do jornalismo norte-americano. Mas preconiza que continue a proporcionar seis funções básicas: (1) informação; (2) investigação; (3) análise; (4) empatia social; (5) fórum público; e (6) mobilização ou patrocínio.¹ Acrescentou uma sétima, que admite contida nas outras e a que não atribuiu designação, destinada a reforçar o desempenho no interesse da democracia.

No caso português, a Constituição da República² consagra direitos aos jornalistas que implicam a prestação de um serviço público à comunidade, à democracia, como seja a liberdade de informação, que acomoda três níveis de direitos fundamentais: o direito de informar, de se informar e de ser informado.³ Os direitos constitucionais e os atributos da profissão⁴ conferem legitimidade e atribuem responsabilidade social.

As disposições internalizadas pelos jornalistas que guiam o desempenho de papéis atribuídos e a aplicação de princípios normativos, como verdade factual, objectivação e uso e relação com as fontes, entre outros, permitem mapear o acto jornalístico (desde a pesquisa no terreno à prova de texto escrito). O *habitus* produz práticas individuais e colectivas. Segundo Bourdieu (2007: 88-89), o sistema de disposições não designa apenas um condicionamento,

¹ “Six or seven things news can do for democracy” (pp.11-26), capítulo 2 do livro *Why democracies need an unlovable press*. O autor designa também como “advocacy” a sexta função. Em Portugal, por razões de cultura jornalística, faz mais sentido traduzir por patrocínio ou defesa de causas.

² Artigos 37.º (Liberdade de expressão e informação) e 38.º (Liberdade de imprensa e meios de comunicação social)

³ Canotilho, J.J. Gomes e Vital Moreira, *Constituição da República Portuguesa Anotada*, 3.ª edição revista, Coimbra Editora, 1993, pp. 225-230.

⁴ São quatro: «(1) teoria sistemática; (2) o sentimento de autoridade por parte dos “agentes especializados”; (3) a ratificação da comunidade; (4) códigos éticos; e (5) a existência de uma cultura profissional», segundo Ernest Greenwood, citado por Traquina, Nelson (2004). *A tribo jornalística. Uma comunidade transnacional*. Lisboa: Editorial Notícias (p.45).



designa, em simultâneo, um princípio de acção. Está interiorizado e é estruturante (gera práticas e representações).

Strandbakken (2017: 59–71) releva a validade e importância actual do conceito de tipo ideal de Weber como dispositivo teórico e metodológico. Aduz a sua pertinência como dispositivo heurístico com implicações metodológicas. Perspectiva que é corroborada por Swedberg (2017: 23-38). Este autor enfatiza o carácter heurístico, o qual impulsiona a descoberta e atribui sentido ao estudo. Assim como acrescenta valor à explicação do resultado final ao conferir uma compreensão intuitiva precisa e profunda.

Pele Jornalística, Papel Docente

Tomo de empréstimo a forma de enunciação do título do livro¹ do psiquiatra e anticolonialista Frantz Fanon, *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Não se trata, no entanto, de estabelecer semelhanças com uma dimensão humana oprimida ou de arguir a libertação da pele jornalística face ao papel docente. Há, todavia, também no caso do intertítulo *Pele Jornalística, Papel Docente* duas dimensões. Mas dialogam em posição de igualdade interna e de paralelismo externo, relativamente ao objecto jornalístico.

Quer o jornalista quer o docente dialogam, neste trabalho em progresso, para descortinar pontes que abram caminho à circulação do conhecimento. Um e outro dialogaram, em momentos distintos, com Lippmann,² Aguinaga,³ Katz⁴ e Paquete de Oliveira.⁵ Mas muitos outros nomes podem ser trazidos à colação. Autores que guiam o acto jornalístico na sua busca pela precisão, assim como guiam o acto docente na sua pretensão de ensinar.

Como é que o jornalista encara o desempenho do seu papel? Como e com que matérias o docente pretende contribuir para a formação dos estudantes? Que características, que atributos, que competências um e outro consideram necessários ao ideal-típico jornalista? Um e outro terão de lidar com a noção de uma profissão que ordena o caos da informação (Aguinaga, 2001) ou com uma actividade que se desenvolve a partir da desordem (Katz, 2009). Terão também de organizar o fazer profissional e o ensinar teorias como agendamento

¹ Fanon, Franz (1952). *Peau Noire, Masques Blanc*. Paris: Editions de Seuil. A edição inglesa data de 1986 e a edição portuguesa é de 2017 (*Pele Negra, Máscaras Brancas*. Lisboa: Livraria Letra Livre).

² Walter Lippmann exigia, no seu livro *Public Opinion*, maior cientificidade ao trabalho jornalístico.

³ Enrique Aguinaga defendia os termos em que o jornalismo fosse tomado em consideração científica. In *Hacia una teoría del periodismo. Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, n.º 7: 2001: 241-255.

⁴ Elihu Katz compara o jornalismo com as ciências aplicadas. In *Les journalistes comme scientifiques. Notes pour une classification professionnelle. Questions de communication*, n.º 16, 2009: 119-130.

⁵ José Manuel Paquete de Oliveira, entre quatro abordagens da comunicação que estudou, considerava a comunicação social como um «sistema de linguagem». In *Formas de “censura oculta” na imprensa escrita em Portugal no pós 25 de Abril, (1974-1987)*, 2 v. (Tese de doutoramento em Sociologia, ISCTE-IUL, 1988: 4.



(*agenda-setting*), selecção (*gatekeeping*), enquadramento (*framing*), escrita jornalística, géneros jornalísticos, epistemologia e ético-deontologia, entre outras. Muitas obras e autores abrem-se a esse diálogo nas duas dimensões.

Não se perde o norte de que o jornalismo é só uma parte num campo mais vasto, cujo contexto tem de ser percebido por uma e outra das dimensões. Mas é a parte fundacional. Quando não existiam cursos nesta área, a aprendizagem da profissão fazia-se unicamente na tarimba.¹ Ter vocação, talento, interesse e ser, por exemplo, leitor compulsivo eram, por alguns autores, factores considerados potenciadores da entrada na profissão. Mas são sem dúvida determinantes a curiosidade de que fala Manguel,² a qualidade de quem faz perguntas, ou o desenvolvimento de uma «teoria da acção voluntarista», o conhecimento da dinâmica dos acontecimentos e a antecipação do inesperado a que alude Katz (2009: 119-130).

É útil a existência de diálogo entre as duas dimensões. Isto é, a de docente conhecer o campo do jornalismo, não apenas pelo recurso a bibliografia, mas que desponte do contacto e da investigação. Assim como dar oportunidade à reflexão sobre patrimónios que se concebem como comuns: a heurística, essa arte de inventar ou descobrir, a holística, na perspectiva que Bento de Jesus Caraça tinha da cultura,³ a hermenêutica, tomada num sentido mais amplo de interpretar a vida social. E, ainda, adoptar uma pedagogia para resolução de problemas. A questão está em ganhar densidade, mas também saber interagir, quer numa quer noutra dimensão, designadamente com os destinatários do processo, no sentido da afirmação de Bourdieu de que «compreender e explicar são a mesma coisa».⁴ A noção holística há-de requerer aos seus actores o senso da multidisciplinaridade. Há-de concitar a sua mundividência (visão do mundo), a sua mundivivência (experiência de vida) e a sua capacidade de interacção e diálogo com outros campos e agentes que intervêm nos ecossistemas de produção de informação e de produção do conhecimento.

Na dimensão jornalística, as áreas de conhecimento susceptíveis de dar corpo à multidisciplinaridade são, entre outras, a etnografia (trabalho de campo), sociologia (estudo da vida social e suas interacções), filosofia (lógica e raciocínio – dedutivo e indutivo), matemática (quantificar e medir), linguística (ferramenta), retórica (narrativa e argumentos), história (na perspectiva do estudo da mudança social), estudos culturais (capital simbólico).

¹ Termo da gíria profissional: nas redacções, em situação de prática e através das experiências adquiridas.

² Alberto Manguel, O que é a curiosidade? In *Uma História da Curiosidade*. Lisboa: Edições Tinta-da-china, 2015: 19-40.

³ Caraça, Bento de Jesus (2008, 3.ª ed.). *A Cultura Integral do Indivíduo*. Lisboa: Gradiva.

⁴ Acerca da interacção numa entrevista de pesquisa. Bourdieu, Pierre (2001, 4.ª ed.). Compreender. In Bourdieu, Pierre e et al. *A Miséria do Mundo* (p. 700). Petrópolis: Editora Vozes.



Há outras áreas mais operativas, próprias do domínio, como sejam as teorias da informação e comunicação.

As redacções são um todo, um conjunto de pessoas com origens diversas, saberes e especialidades. Constituem um espaço multidisciplinar, em que os profissionais agem de forma interdisciplinar para difundirem elementos transdisciplinares. São um espaço onde decorrem trocas simbólicas de conhecimento, que se estabelecem também no plano externo, com colaboradores e fontes. Além da especialização em domínios específicos, há uma especialidade que é fulcral, a de generalista, isto é, o actor dispor de capacitação para equacionar o problema e saber onde encontrar a resposta.

O vocábulo redacção tem a composição como sinónimo. Devem constituir-se como salas de trabalho colaborativo, onde se exprima a diversidade capaz de representar o mosaico social, político e de temáticas. Na dimensão jornalística há disposições que instam a que a sua primeira obrigação seja para com os públicos a quem se dirige, a qual decorre do princípio normativo de uma dupla lealdade aos factos e às fontes.

Em mais do que uma ocasião, tive a oportunidade de viver experiências em redacções que me permitiram testemunhar circunstâncias únicas na vida profissional. Trabalho colaborativo enriquecedor, reflexão crítica vigorosa e fértil, interacção franca, diálogo que contribuía para a descoberta. A acção da redacção tinha o mesmo propósito, produzir o melhor jornal que chegasse aos leitores, em todo o país.

Construção e reflexão sobre o papel docente

O ensino requer também invenção e aprendizagem. A questão que me interpelou foi a de saber qual o papel que o docente pedia à primeira dimensão, a de jornalista. Configurar o espelho a que aludiu Wacquant ou requerer sabedoria forense para dissecar o *corpus* do jornalismo e chegar às suas entranhas mais profundas. Bourdieu declarou: «Se o sociólogo tem um papel, seria antes dar armas do que dar lições».¹ Referia-se à experiência prática e a instrumentos de pesquisa que podia oferecer à audiência que o escutava.

O caminho que se abria à segunda dimensão implicava estudo, planeamento, organização de modelos, adopção de métodos e afinar a experiência de formador profissional de jornalistas,² para dela retirar substância aplicável à nova circunstância. A reflexão e a revisão teórica seriam cotejadas com o conhecimento empírico para que, no final, desempenhasse o papel

¹ Comunicação Congresso da AFEF (Association française pour l'enseignement du français), Limoges, 30 Outubro 1977. Ce que parler veut dire. *Questions de sociologie*, Les éditions de Minuit, 1980, pp.95-112.

² Cenjor - Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas.



docente. Transferir e moldar mediante ferramentas teóricas as práticas pedagógicas adequadas a um novo contexto de competências.

No ensino, a experiência que adquiri durante quase dez anos foi diferente. Desde logo por ter ocorrido em outra época. Mas também por ser outro campo, outro sistema e outros profissionais. Era necessário compreender a estrutura, perceber a natureza da instituição, medir a coerência e coesão das práticas e objectivar o elenco subjectivo de diferentes aptidões e heranças culturais existentes. Compreender os papéis académicos.

A comparação entre campos e experiências tornou-se inevitável. Há diferenças naturais que decorrem da especificidade da actividade docente, mas há outras que talvez decorram do plano de estudos e do tipo de interacções padronizadas. Estruturantes de uma atomização curricular, que não impulsiona ou não é compensada por um processo de cooperação horizontal, e que não abre espaço à produção de trabalho colaborativo nem favorece a transdisciplinaridade.

A construção do tipo ideal de ensino poderá seguir percurso análogo ao do jornalismo. Servir para questionar e obter resposta típica-ideal, por exemplo, sobre o que é o ensino, interpelar a instituição, identificar o que torna legítima a profissão. Mas também interrogar o tipo de conhecimento e como é produzido. Descobrir o que atribui valor ao campo da educação (estrutura externa) e ao seu *habitus* (estrutura internalizada).

Muitas perguntas se colocam. Qual o lugar da investigação no processo educativo? O desempenho docente confere atributos heurísticos com implicações na aprendizagem? Em que medida o profissionalismo e a potencialidade do trabalho colaborativo constituem factores geradores de acrescida qualidade? O profissionalismo tomado como a aplicação de conhecimentos científicos gerais, de forma rigorosa, determina quem está qualificado para o exercício lectivo? Em que circunstância a troca de ideias e a partilha de reflexões, entre pares e com os estudantes, contribui para a passagem da quantidade à qualidade? Qual a recepção dos estudantes ao conhecimento que lhes é transmitido? Qual a sua participação na construção desse conhecimento?

As respostas a estas questões e a outras, seriam também muitas, diversas, algumas provavelmente antagónicas. A condição de trabalho docente está pejada de tarefas duplicadas, burocratizadas, que retiram tempo ao tempo da descoberta, da criação científica, da inovação pedagógica e do diálogo com os estudantes em sala de aula. É uma circunstância ingrata, sem dúvida. Mas será que explica todos os efeitos? O ideal-típico docente poderá explicitar as causas e nomear os desvios.

Maria Bárcia, professora de Português, na Escola Secundária Padre António Vieira, participou no projecto 10×10, iniciativa da Gulbenkian Descobrir, que juntou artistas e professores de



diversas disciplinas do ensino secundário a colaborarem com o intuito de desenvolver estratégias de aprendizagem que motivassem e envolvessem os alunos na sala de aula. Bárcia¹ salienta a relevância de profissionais de diferentes áreas do saber «terem a oportunidade de não só trabalharem em parceria, mas também de trocarem ideias, materiais e experiências». E de estabelecerem «um espaço/tempo de reflexão sobre a prática letiva, a escola e o ensino-aprendizagem que muito nos tem faltado a nós professores».

O modelo de acção-investigação adoptado pelo projecto Gulbenkian Descobrir é susceptível de ser replicado em qualquer ambiente escolar. Maria de Assis escreveu que o que esteve em causa no projecto 10 × 10 «foi sobretudo a potencialidade de exercício do ato criativo», mas que existem «muitas formas de trabalhar a articulação entre arte e educação».² Ou mesmo, acrescente-se, outras formas de articulação entre diferentes territórios curriculares, como aqueles que existem entre cursos da Escola Superior de Educação (ESE-IPS).

Assis alude à «insatisfação vigente» de professores, alunos e encarregados de educação e às exigências colocadas pelo mercado de trabalho e actividade cívica. Do projecto emergiram «preocupações comuns» que conduziram a cinco prioridades de intervenção: (1) «Promover as relações interpessoais»; (2) «Estimular atitudes facilitadoras das aprendizagens»; (3) «Desenvolver dinâmicas de motivação»; (4) «Multiplicar os espaços de aprendizagem»; (5) «Promover o agenciamento do professor». Na introdução aduz modos de intervenção, exemplos de acções e exemplos de recomendações específicas dirigidas a professores. E considera a publicação como «uma espécie de manual», a tomar como «instrumento de trabalho útil, com ideias concretas que qualquer um pode utilizar como fonte de inspiração».

Os exemplos, outros haverá, contribuem para lidar com os discursos que reproduzem cegueiras, como a do conhecimento a que alude Morin (2000), ou a intervir para defrontar as narrativas que enfatizam uma espiral de problemas que paralise a acção. Vencer tais inércias é um imperativo. Impulsionar a reflexão sobre contributos que melhorem a formação é um primeiro passo. Mas o que importa é garantir a mudança e introduzir novas estratégias pedagógicas partilhadas com pares e com estudantes.

Importa estimular a experiência e aplicar o conhecimento a condições da vida concreta.³ Fazê-lo, por exemplo, no âmbito de um laboratório de práticas profissionais para compreender o

¹ Bárcia, Maria (2017). O lugar do professor. In Assis, Maria de, Pires, Ana Luísa Oliveira, et al, Ensaios entre Arte e Educação (117-121). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

² Assis, Maria de (2017). Introdução. Porquê e como intervir no processo de ensino-aprendizagem. Idem (21-35).

³ Em quase dez anos na ESE desenvolvi formas de colaboração, para mim enriquecedoras, com docentes de todos os departamentos. Foi também proveitoso ensinar e aprender com os estudantes e, com eles (e para eles), concretizar quer o plano curricular quer trabalho não lectivo de oficinas e sete anos de edições da Semana da Comunicação Social e os jornais “Semana” e “Jornal Repórter”.



“mundo cá dentro” e estudar os problemas do “mundo lá fora”. Espaço laboratorial que represente um *continuum* do 1º ao 3º ano do 1º ciclo de estudos superiores, cruze diversas unidades curriculares e envolva docentes num trabalho colaborativo, entre si e com os estudantes, para produzir aprendizagem mais proficiente.

Conclusão

Conhecer o conhecimento é um factor capital quer no campo do jornalismo quer no campo do ensino. Além disso, essas duas dimensões carecem de investigação sobre o seu objecto e de trabalho minucioso que esgravate as camadas sedimentares de atributos da profissionalização (o efeito) e do profissionalismo (a qualidade), mediante exame baseado no tipo ideal e suportado por um reportório teórico, que aqui se estatue que seja quer o da sociologia quer o das ciências da comunicação.

A proficiência do desempenho profissional requer estudo sobre os auditórios (leitores, ouvintes, espectadores, estudantes). Quer num quer noutro caso, a conduta profissional ganha substância e precisão caso a pessoa se objective no papel do outro. O docente colocar-se no lugar do estudante, o jornalista no do leitor, ouvinte e espectador. E assumir, relativamente ao outro uma regra ética antepassada, incorporada na tarimba das redacções, que instava a não escrever sobre o outro o que não gostaria de ler sobre a própria família.

A noção de identidade nestas duas dimensões profissionais implica como condição a consciência e o conhecimento. Uma guia o julgamento dos próprios actos e os daqueles que se referem ao grupo de pertença. E o outro é, simultaneamente, o instrumento de acção e a resultante da actividade. Aprender e ensinar a curiosidade é um factor vital em actividades em que se gera conhecimento. Mas é também um vector para despertar o interesse e dar corpo ao empenho que fomenta o trabalho colaborativo.

A heurística, o método que conduz à invenção ou à descoberta, e a hermenêutica, a arte de interpretar ou de produzir uma leitura societária, constituem ferramentas essenciais às pessoas que interagem nas duas dimensões. Necessárias para levar o outro a descobrir por si próprio e para encontrar a explicação, a compreender. Compreensão inscrita num registo holístico e que resulte de expressão dialógica e de raciocínio dialéctico.

As funções atribuídas ao jornalismo e ao ensino e os actos jornalísticos e docentes requerem autonomia e participação nas comunidades, nas classes sociais de pertença. Só a liberdade intelectual capacita os profissionais destas duas dimensões para defrontar as heteronomias de poderes organizacionais e ideológicos.



Referências bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gadamer, Hans-Georg (2004, 3.ª ed.). *Truth and Method*. London: Continuum.
- García Marquez, Gabriel (1996). Melhor profissão do mundo. In *Observatório da Imprensa*. Consultado 4 Fevereiro 2003 https://www.observatoriodaimprensa.com.br/primeiras-edicoes/_ed8_a_melhor_profissao_do_mundo/.
- Katz, Elihu (2009) Les journalistes comme scientifiques, *Questions de communication* [online], 16. Consultado em 12 Setembro 2014. URL: <http://questionsdecommunication.revues.org/345>.
- Manguel, Alberto (2015). *Uma História da Curiosidade*. Lisboa: Edições Tinta-da-china.
- Morin, Edgar (2008). Pour une éthique de l'information. *La Vie*, n.º 3267. <http://www.lavie.fr/l-hebdo/le-grand-temoin/article/0670-edgar-morin-pour-uneethique-de-linformation/retour/11/hash/1f91deaec0.html> 09.04.08. Consultado em 26-05-2009.
- Morin, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). Brasília: UNESCO Brasil.
- Pena Pires, Rui (2014). Modelo teórico de análise sociológica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 74, 31-50.
- Schudson, Michael (2008). *Why Democracies Need an Unlovable Press*. Cambridge: Polity Press.
- Strandbakken, Pål (2017). Weber's Ideal Types: A Sociological Operation between Theory and Method. In *Theory in Action. Theoretical Constructionism, Studies in Critical Social Sciences*, Vol: 91 (chap.4, pp-59–71). Consultado 23 Fevereiro 2022, DOI: https://doi.org/10.1163/9789004314184_005.
- Swedberg, Richard (2017). On the Heuristic Role of Concepts in Theorizing. In *Theory in Action. Theoretical Constructionism, Studies in Critical Social Sciences*, Vol: 91 (chap.2, pp-23-38). Consultado 23 Fevereiro 2022, DOI: https://doi.org/10.1163/9789004314184_003.
- Wacquant, Loïc (2011). Habitus as Topic and Tool: Reflections on Becoming a Prizefighter. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 8, 81-92.
- Weber, Max (2010). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Covilhã: LusoSofia:press.



Educação e infância na construção do (mundo) comum: O projeto SMOOTH-RED

Gomes¹, Elisabete X.; Tomás², Catarina; Gonçalves³, Carolina; Bento, Ricardo⁴

¹ Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação; CICS-NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais; emxvg@campus.fct.unl.pt

² CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais; ctomas@fcsh.unl.pt

³ CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais; carolinamdgoncalves@gmail.com

⁴ CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais; ricardo.bento7@gmail.com

Resumo

O projeto *SMOOTH - Educational Common Spaces, Passing through enclosures and reversing Inequalities*, financiado pelo Horizonte 2020 (Comissão Europeia), está em curso em sete países europeus (Alemanha, Bélgica, Espanha, Grécia, Itália, Portugal e Suécia) e é o ponto de partida deste texto. Este projeto explora a inclusão social de acordo com a abordagem do/s “comum/uns em educação”, procurando estudar se pode funcionar como um catalisador para inverter as desigualdades. Os bens-comuns são várias formas de propriedade coletiva, estabelecidas em comunidade, para garantir a sobrevivência e a prosperidade de cada um dos seus membros; os bens-comuns podem ser materiais, como terra e água, ou imateriais, tais como educação e conhecimento. Neste quadro teórico-político, o projeto salienta de forma crítica as implicações que o reconhecimento dos bens comuns e a sua adoção como sistema de valores poderão ter na reconfiguração da educação e na mudança social em geral, numa base de igualdade, partilha, participação, convivência, carinho e liberdade. Propõe-se fazê-lo aprofundando a conceptualização do comum em educação e usando uma pluralidade metodológica, tais como a documentação pedagógica, a pedagogia da escuta ativa, a etnografia e a análise do discurso. Neste texto, apresenta-se o desenho global do projeto,



dando especial atenção aos estudos de caso em curso em Lisboa, que se debruçam, especificamente, sobre os temas dos direitos das crianças, da equidade e da diversidade (SMOOTH-RED). Considerando que as crianças não são seres acríticos em matéria de desigualdades, o objetivo destes estudos de caso é compreender as suas conceções e as ações sobre diversidade, diferenças, racismo e discriminação, no contexto do jardim de infância e das escolas de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Palavras-Chave: Comum; Educação; Infância; Desigualdades.

Introdução e problematização: em busca do comum no campo da educação

Na explicitação dos saberes necessários à educação do futuro, Edgar Morin, autor de referência neste seminário do Centro de Investigação, Educação e Formação (CIEF), defende que a “democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz os cidadãos” (2000, p. 107). Partilhando desta convicção, sobretudo no que diz respeito à necessidade da regeneração contínua das relações sociais que subjazem à experiência da democracia, o projeto SMOOTH¹ propõe-se investigar e promover a racionalidade do paradigma dos comuns como um sistema de valores e de ação alternativa em educação.

As teorias do comum atravessam disciplinas e campos da ação humana, configurando um território de exercício da transdisciplinaridade entendida como “complementar à abordagem disciplinar; faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade.” (Freitas, Morin & Nicolescu, 2000, p.168).

Elinor Ostrom (1990), a partir da economia e do uso e gestão do que designou por “common pool resources”, propôs uma abordagem aos bens comuns que fosse alternativa à dicotomia Estado-Mercado. A sua questão central era: “how best to limit the use of natural resources so as to ensure their long-term economic viability?” considerando que “issues of how best to govern natural resources used by many individuals in common are no more settled in academia than in the world of politic” (Ostrom, 1990, p. 1). Baseada nos seus estudos de caso e nos de outros autores, desenvolvidos a partir da década de 1960 sobre a apropriação e o uso de bens comuns, como era o caso da água, a autora iluminou o caso das organizações

¹ Horizonte 2020. Grant no. 101004491



auto-iniciadas e auto-geridas e a relevância da existência de relações cooperativas e solidárias para uma gestão dos bens comuns que permitisse a sua manutenção e até regeneração.

Atualmente, nomeadamente no campo da ecologia e da sustentabilidade, o aprofundamento da teoria e da investigação em torno de possibilidade e práticas de organização social comprometidas com a manutenção e a sustentabilidade dos bens comuns tem vindo a ser discutida (ex: Bollier, 2014). Estas preocupações têm dado origem a movimentos internacionais de defesa do comum e dos bens comuns, procurando salvaguardá-los da tendência de privatização que se está a tornar hegemónica. Nesta discussão, ganha particular espessura e relevância, a proposta de redefinição do conceito de “comum” que vai para além do sentido de propriedade de bens que são comuns, apelando a um sistema de organização social.

A commons is not the resource alone, as many economists seem to think; it is not just ‘un-owned resources’: it is the resource plus the community that governs it, plus a set of rules or protocols which regulate its use. [...] A commons is a social system that manages resources sustainably, and which has regulations and boundaries that its members can enforce, through penalties if necessary, to make sure that the resources do not get over used. So a commons has ways of dealing with people who want to appropriate them for their own gain, or free-loaders who want to use them without playing a part in their upkeep... (Bollier, 2018, s.p.)

Partilhando desta energia de reconceptualização do sentido do “comum”, Velicu e Garcia-Lopez (2018) analisam e discutem a sua teorização através do que definem como um encontro indisciplinar entre Elinor Ostrom e Judith Butler. O exercício que apresentam decorre da constatação das intensas expectativas em torno do comum, da comunidade ou colectivo, dos seus membros e do exercício de tornar comum. Propõem-se colocar o foco *na ação de tornar comum*:

to broaden the theory of the commons by thinking about commoning as a relational politics that engages with humans’ boundedness and mutual vulnerability as well as with the performativity of such subjectivities: since subjects are performative – i.e. they are constituted in action/doing – their constitution itself is a set of relations. (Velicu & Garcia-Lopez, 2018, p. 57)

A performatividade do *tornar comum* é o centro da reflexão e do debate, deslocando-se do comum como entidade pré-existente. A análise crítica do trabalho de Ostrom, nomeadamente na sua teoria institucional, conduz as autoras a lembrar que, no quadro das desigualdades de poder, não podemos considerar que mais comunicação leva a mais cooperação.

Furthermore, the institutional theory’s emphasis on sameness, cooperation, and consensus, while often beneficial for commons’ preservation and selforganization, also reproduces existing power relations and patterns of exclusion, creating enclaves of (homogeneous) ‘community’, which become new sites of



enclosure and come with potential violence in narcissistic, nationalistic, patriarchal, or racist overtones. (Velicu & Garcia-Lopez, 2018, p. 59).

Já as teorias críticas, ao focar-se na performatividade do tornar comum, propõem a possibilidade de se transcender os interesses individuais com vista à produção de uma vida em comum. Neste contexto, *tornar comum* surge como um processo relacional alternativo caracterizado por maior cooperação e responsabilização mútua por um mundo comum. As autoras propõem a superação desta dicotomia através de uma perspetiva alicerçada em Judith Butler:

We see commons as fragile not only because they are vulnerable to enclosure, limited, and hard to sustain and regenerate: their fragility is also our own boundedness as humans exposed to each other, self-dispossessed and mutually vulnerable in never-ending problematic and unequal connections. [. . .] to focus on commoning as a relational politics: the re-constitution of our-selves as subjects in relations of power. This approach suggests more attention to the internal processes of the commoning movements as well as to the subjectivities that are (re)produced through them. (Velicu & Garcia-Lopez, 2018, p. 67).

Contribuem para este debate conceptual Pechtelidis e Kioupkiolis (2020) que, seguindo os trabalhos de autores como Hardt, Negri ou Bollier, consideram que *o comum*, no singular, remete para um princípio de organização da sociedade e das atividades coletivas que defende que os bens naturais e sociais são feitos, governados e partilhados pelas comunidades numa base de igualdade e de participação horizontal. Nesta perspetiva, defendem que a estrutura dos comuns exige a reunião de três partes interdependentes: a) recursos ou bens comuns; b) regras; c) uma comunidade que promove a produção ou a reprodução dos comuns (Pechtelidis e Kioupkiolis, 2020, p. 3). Para Laerhoven e Barnes (2014), “as comunidades governam os *commons*” (p.8).

No terreno da educação, este debate é ainda muito incipiente. De acordo com Pechtelidis e Kioupkiolis (2020), “research on educational commons, and empirical fieldwork in particular, is rather scant compared to other forms of commons, such as the digital commons or the urban commons” (p. 2).

Em Portugal a investigação tende a circunscrever-se à discussão entre Estado e Mercado. Nóvoa (2002, 2022) tem trabalhado para além desta dicotomia propondo a construção de um espaço público e comum em educação.

Aprender e estudar em comum é a melhor forma de promover uma vida em comum, uma sociedade convivial [. . .] para levantar este espaço público comum da educação são necessários construtores. Precisamos de professores que assumam plenamente esta missão. São eles que, em proximidade com as famílias, os poderes locais, as entidades públicas e privadas, podem construir as condições para uma capilaridade educativa baseada no comum e na convivialidade (Nóvoa, 2022, p. 42)



Gomes (2011) procurou evidenciar condições para ampliar o valor heurístico do conceito de espaço público de educação permitindo a sua tradução em práticas educativas, curriculares e pedagógicas que promovem a emergência das crianças como membros plenos de um mundo comum. Tomás (2011) analisou e evidenciou a heterogeneidade que caracteriza a infância defendendo a necessidade de compreender a pluralidade de condições e de vida das crianças para inverter a tradicional tendência de as objetivar, mas antes abrindo espaço, tempo e políticas que lhes confirmam estatuto de sujeito.

No âmbito do projeto SMOOTH, pretende-se aprofundar esta discussão, desenvolvendo investigação que permita trazer para o campo da educação a teorização do comum.

Questiona-se de que forma a educação poderá, ela própria, ser entendida como “comum”, no sentido de Bollier (2018), de Velicu e Garcia-Lopez (2020) e acima apresentados. Advoga-se a reconfiguração do papel e da ação das crianças neste processo (Percy-Smith, & Thomas, 2010; Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020), considerando-se que não são seres acrícticas nem neutros no que diz respeito às interações sociais, às desigualdades ou à discriminação (Tomás, 2011).

Pechtelidis e Kioupkiolis (2020) têm vindo a trabalhar a ideia de que a educação pode ser entendida como *comum*, como um contexto de exercício do processo de *tornar comum*:

Commoning is the practice of making and managing a collective good in a manner of openness, equality, co-activity, plurality, and sustainability. [. . .] In the educational commons, education is perceived not only as a vital resource for people’s well-being and self-development but also as a key instrument of political empowerment for both children and adults. [. . .]. Education would be transfigured, then, into a collective good, which is created, governed, and enjoyed in common by all parties of the educational community (p. 4)

No contexto do projeto que aqui se apresenta, pretende-se estudar este movimento de tornar comum a educação, compreendendo e evidenciando o lugar que as crianças aí têm ou podem ter. Procura-se ainda identificar, situar e caracterizar princípios e práticas pedagógicas promotoras deste processo de construção do comum.

O projeto: objetivos gerais e parceiros

Projeto SMOOTH - *Educational Commons and active social inclusion*.

Educação como (bem) comum e inclusão social ativa

O objetivo geral do Projeto é compreender, desenvolver e acelerar o impacto potencial da educação na reversão das desigualdades para a inclusão social ativa de crianças e jovens em risco na Europa. Propõe-se fazê-lo através da introdução do paradigma dos comuns como sistema de valores e de ação alternativo no campo da educação de crianças e jovens. Adoptando uma perspetiva crítica, pretende-se analisar as implicações *dos comuns* para



reconfigurar a mudança em educação e a mudança social, globalmente entendida, fundada na igualdade, na partilha, na participação, na união, no cuidado e na liberdade. As principais questões de investigação são:

Os bens comuns educacionais podem servir de catalisador para reverter as desigualdades e ser uma estratégia de inclusão para crianças e jovens em risco de exclusão social na Europa?

De que modo os bens comuns educacionais podem contribuir para a reversão das desigualdades?

Em termos operativos, o projeto propõe implementar um programa de investigação-ação com crianças e jovens com os seguintes objetivos:

- a) inverter as desigualdades enfrentadas por crianças de grupos sociais vulneráveis;
- b) reforçar o diálogo intercultural e intergeracional, favorecendo a coesão social;
- c) desenvolver capacidades sociais e pessoais vitais para crianças e adultos;
- d) criar espaços suaves (*smooth spaces*) de cidadania e experimentação democráticas com novos modos de pensar e de agir, tendo como base a igualdade, a colaboração, a criatividade coletiva, a partilha e o cuidado;
- e) construir e fomentar comunidades de diferença.

Com este horizonte, universidades, centros de investigação, autarquias, escolas, museus, organizações não governamentais, de diferentes países europeus encontram-se a trabalhar em conjunto de modo intercultural e interdisciplinar.

O SMOOTH envolve doze parceiros de sete países europeus que se encontram listados na tabela 1:

Tabela 1: Instituições europeias parceiras no projeto SMOOTH

	Parceiro	País
1	Universidade da Tessália	Grécia
2	Universidade Aristóteles de Salonica	Grécia
3	Universidade Nova de Lisboa	Portugal
4	Universidade <i>de</i> Södertörn	Suécia
5	Universidade de Cadiz	Espanha
6	Universidade de Osnabrück	Alemanha
7	Universidade Pompeu Fabra	Espanha



8	Universidade de Gent	Bélgica
9	Universidade do Minho	Portugal
10	Universidade de Palermo	Itália
11	Universidade de Tecnologia de Talin	Estónia
12	MOMus- Museu de Arte Contemporânea da Macedónia	Grécia

Cada um dos parceiros do projeto trabalha com instituições parceiras [*third parties*] (ex: escolas, jardins-de-infância, centros de ATL, museus, entre outros) permitindo assim ensaiar e estudar o uso dos comuns em educação.

O projeto está organizado num conjunto de grandes pacotes de trabalho (WP), a desenvolver ao longo de 3 anos e que se apresentam, de modo esquemático, na seguinte figura:

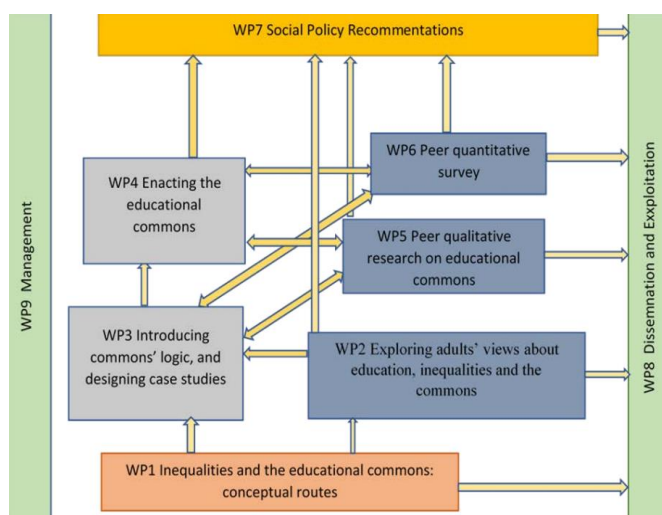


Figura 1: Pacotes de trabalho do projeto SMOOTH

Ao longo do primeiro ano, foi desenvolvida a pesquisa que permitiu traçar as raízes conceituais e teóricas do projeto (WP1). Situado o enquadramento teórico, deu-se início ao trabalho empírico em dois andamentos: i. através de um inquérito por questionário, fez-se um levantamento das concepções sobre educação, desigualdades e os comuns (WP2); ii. foi concebido o design dos estudos de caso dentro da abordagem dos *comuns em educação* (WP3), a que se seguiu o início dos estudos de caso (WP4). Na fase atual, todos os estudos de caso se encontram em curso, apesar de estarem em fases distintas do seu desenvolvimento. No âmbito dos estudos de caso, dar-se-á início a uma segunda fase na qual se aprofundará a investigação e a intervenção sobre os comuns em educação (WP5). O WP6 promoverá um novo levantamento de percepções de todos os participantes nos estudos de caso, procurando



evidenciar mudanças alcançadas. Pretende-se que este projeto permita consolidar um conjunto de recomendações políticas com vista a uma mais alargada mudança social (WP7).

Pressupostos ético – metodológicos

O projeto SMOOTH procura a coerência entre as temáticas em estudo e a investigação empírica construída. Com este propósito, faz uso de uma multiplicidade de estratégias metodológicas selecionadas pelo carácter ético dos processos de entrada no terreno e da investigação com pessoas, especificamente com crianças. Aborda metodologias visuais com crianças, privilegiando, como técnicas e instrumentos de recolha de dados, a observação e a aplicação de entrevistas a crianças, assim como a aplicação de inquérito por questionário e entrevistas aos/às adultos/as (docentes e técnicos/as e/ou monitores/as; famílias). No decorrer do projeto, também é dada especial atenção à formação e intervenção em contexto, com o objetivo de promover o uso do/s comum/uns em educação formal e não formal.

Estudos de caso RED - *Rights Equality Difference* – Direitos, Equidade, Diferença

Partindo de evidências em torno do carácter multicultural da sociedade portuguesa e de todas as tensões que lhe são inerentes (Stoer & Magalhães, 2005), a equipa da Universidade Nova de Lisboa, através do CICS.NOVA, situa o seu trabalho no âmbito do SMOOTH em torno das questões dos direitos, da equidade e da diferença, dando origem ao subprojeto RED (*Rights, Equality, Difference*). Pretende-se estudar o impacto do racismo e da discriminação nas vidas de crianças e adultos, de uma perspetiva multidisciplinar, comparativa e centrada nas crianças. Debruça-se sobre as concepções e acções das crianças no que diz respeito à diversidade, às diferenças, ao racismo e à discriminação nos seus quotidianos, nomeadamente no contexto do Jardim-de-infância e da escola básica. Ao considerar que as crianças são atores sociais plenos e que não são seres acrílicos em assuntos de racismo, o projeto RED funda-se na convicção de que têm capacidade e competência para participar em processos de educação e formação antirracista.

O projeto RED tem como principais objetivos:

- (i) analisar como as questões de direitos, equidade e diversidade são abordadas no jardim de infância (3-6 anos) e na escola básica (6-14 anos);
- (ii) compreender como as crianças interpretam ativamente as diferenças e a discriminação nos seus relacionamentos e ações, incluindo no seu brincar;
- (iii) compreender como os programas das AEC e Apoio à Família podem contribuir para desenvolver competências que aumentem a equidade entre crianças vulneráveis.



- (iv) construir um modelo criado pela produção de conhecimento *comum* pelos pares (crianças, animadores de juventude, educadores, professores, pais);
- (v) incentivar políticas locais a serem tomadas pelas autarquias com vista à implementação do projeto RED.

Com estes objetivos específicos, foram identificadas duas escolas básicas e um jardim-de-infância em Lisboa com os quais a equipa tem vindo a trabalhar. As escolas situam-se em Lisboa, em territórios caracterizados por uma grande diversidade de imigrantes e refugiados vindos de diferentes contextos e com uma grande diversidade cultural. Nestas escolas, encontramos crianças de diferentes nacionalidades, com uma grande diversidade em termos linguísticos, culturais e educativos, assim como uma grande variação nas condições socioeconómicas.

Tabela 2: Third parties parceiras no projeto RED

Escola 1	Escola 2	Escola 3
Escola Básica do 1.º CEB	Escola Básica dos 2.º e 3.º CEB	Escola Básica do 1.º e 2.º CEB com Creche e Jardim-de-Infância
Pública	Pública	Privada
Estudo de caso com uma turma do 1.º CEB	Estudo de caso com uma turma do 2.º CEB	Estudo de caso com um grupo de jardim de infância
Adultos envolvidos: docentes, não docentes, técnicos e famílias		

Os estudos de caso decorrem ao longo de dois anos letivos: 2021/2022 e 2022/2023. A primeira fase caracterizou-se por uma abordagem de natureza etnográfica que permitiu uma progressiva entrada no terreno, com respeito pelos critérios éticos da investigação em educação, bem como o conhecimento dos processos de trabalho em sala de aula e sala de atividades, a observação das interações entre crianças e entre estas e os adultos de referência em cada turma e grupo. Procurou-se ainda caracterizar as dinâmicas de relação entre as escolas dos estudos de caso e a comunidade envolvente. Tendo como especificidade, dentro do SMOOTH, a temática das diferenças, desigualdades e do racismo, o RED procura focar a sua atenção na compreensão do modo como crianças e adultos, no seu quotidiano na escola, no jardim-de-infância e no bairro/comunidade, constroem relações plurais, democráticas e éticas em torno de um mundo mais comum.



Em jeito de conclusão

Ao longo deste texto, apresentou-se um projeto de investigação atualmente em curso e que recupera muitas das preocupações expressas na obra de Edgar Morin que, ao situar os saberes necessários à educação do futuro, afirma:

Poder-se-ia nos perguntar, finalmente, se a escola não poderia ser prática e concretamente um laboratório de vida democrática. [. . .] Sobretudo a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático. (Morin, 2000, pp. 112-113)

O SMOOTH-RED propõe-se trabalhar com estes pressupostos com vista à contínua procura da inclusão social, de relações humanas mais éticas e uma convivialidade mais respeitadora do mundo comum.

Referências

- Bollier, D. (2018). The Social Artist - on The commons - Patenting - Enclosure - Power. (J. Clark, Entrevistador) Obtido de <https://ccmj.org/wp/wp-content/uploads/2018/08/The-Commons-David-Bollier-2018.pdf>
- Freitas, L. d., Morin, E., & Nicolescu, B. (2000). Carta da Transdisciplinaridade. Em B. Nicolescu, G. Pineau, H. Maturana, M. Random, & P. Taylor, *Educação e transdisciplinaridade* (pp. 167-171). UNESCO. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>
- Gomes, E. X. (2011). *Perspetivar as cidades como «espaços públicos de educação» de crianças. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação e Desenvolvimento*. Universidade Nova de Lisboa.
- Laerhoven, F. V., & Barnes, C. (2014). Communities and commons: the role of community development support in sustaining the commons. *Community Development Journal*, 49 (1), 8 - 32.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- Nóvoa, A. (2002). O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas. Em A. Prost, A. L. Antunes, A. Nóvoa, C. A. Dias, C. Reis, C. Rodrigues, . . . R. Canário, *Espaços de educação. Tempos de formação* (pp. 237-264). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores - proteger, transformar, valorizar*. Estado da Bahia.



- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons. The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as Commons, Children as Commoners. The case of Little Tree Community. *Democracy & Education*, 28 (1), 1 - 11.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2005), *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Edições Afrontamento.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (Eds.) (2010). *A handbook of children and young people's participation perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Afrontamento.
- Velicu, I., & Garcia-Lopez, G. (2018). Thinking the Commons through Ostrom and Butler: Boundness and Vulnerability. *Theory, Culture and Society*, 35 (6), 55-73.
doi:10.1177/0263276418757315



Diversidade cultural e inclusão nos contextos de educação de infância: narrativa de um percurso de aprendizagem

Teixeira¹, Evangelista Nadine; Correia², Tomázio Isabel

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal nadineteixeira1997@gmail.com;
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal isabel.correia@ese.ips.pt

Resumo

A diversidade cultural é uma realidade no mundo atual, pelo que é de extrema importância que se promova a construção de ambientes inclusivos, no sentido de se potenciar a visualização da cultura como uma definição própria de cada um de nós, seres humanos ativos na sociedade, sendo que a criança já faz parte da mesma, reportando também a sua cultura, vivências e conhecimento. A presente comunicação espelha o percurso vivido em contextos educativos de creche e jardim de infância no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada de um Mestrado em Educação Pré-Escolar, onde se procurou compreender de que forma o educador de infância organiza o ambiente educativo para incluir as diferentes culturas das crianças. O estudo desenvolvido é de natureza qualitativa, com enfoque na metodologia de investigação-ação, tendo-se privilegiado a observação, entrevistas semiestruturadas e consulta documental, como forma de recolha de informação. As estratégias implementadas ao longo da prática pedagógica foram pensadas e adaptadas a todas as crianças, com o objetivo de acolher múltiplas relações, interações, culturas e potenciar aprendizagens plurais, pelo que se constituíram como um fator decisivo para uma maior inclusão e desenvolvimento integrado. Constatou-se a pertinência de explorar este tema com as crianças e equipas



pedagógicas, uma vez que é nos primeiros anos de idade que se dá o processo de descoberta do mundo e de si próprio, o que engloba a diversidade apresentada por cada um de nós, que importa ser conhecida, valorizada e respeitada. Destaca-se o papel do educador de infância, na construção de espaços de participação, envolvimento e de escuta ativa de todas as crianças, independentemente das suas singularidades, porque todas importam e são fundamentais no meio onde estão inseridas.

Palavras-chave: Educação de Infância; Diversidade Cultural; Inclusão; Papel do Educador.

Introdução

Refletir sobre a diversidade cultural e inclusão em contextos de educação de infância é de extrema importância, uma vez que a educação para a diversidade deverá, seguramente, iniciar-se nos primeiros anos de idade (Caeiro & Correia, 2021). A par disso, diversidade cultural em contextos de educação de infância “permite a valorização do outro e a promoção do respeito pela diferença é fundamental para o desenvolvimento da consciência ética do indivíduo (Jantarada, 2011, p. 39)”. Desta forma, urge centrarmo-nos na aceitação, no amar sem qualquer imposição de condição, sem julgar, sempre acreditando que a diversidade nos remete para caminhos de aprendizagem e enriquecimento, tanto a nível pessoal, como profissional. Assim sendo, a diversidade presente nos contextos educativos constitui um dos maiores desafios colocados aos profissionais. Afirmamos que “constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras” (UNESCO, 2002, p. 3).

Ao aceitarmos a existência de culturas diversas, estamos a encarar a ideologia da diversidade das crianças como “um recurso potenciador de um enriquecimento, quer por permitir uma educação onde interagem experiências sociais múltiplas, quer por desenvolver competências para o viver e conviver com o diferente, evitando atitudes xenófobas ou racistas futuramente” (Leite, 2002, p. 124). Tal facto, remete-nos para a necessidade da construção de contextos educativos inclusivos, estando subjacente uma ideologia de contextos de todos e para todos, onde todas as crianças aprendam juntas, no sentido de se tornarem mais humanas, tolerantes e solidárias.

Desta forma, devemos olhar para a diversidade, com uma atenção redobrada, sendo que, todas estas ações começam a ser observadas e interiorizadas pela criança desde tenra idade. A criança observa e segue os seus adultos de referência, daí a importância do educador estar sensível à pluralidade de culturas das crianças e intencionalizar a sua ação de acordo com as culturas que tem em presença. Tal como é afirmado por Kron, Serrano e Afonso (2014) “as



crianças (...) experienciam igualdade e respeito pela diversidade se os educadores/professores aceitarem todas as crianças com as suas capacidades especiais no grupo e as encorajarem a darem o passo seguinte que esteja ao alcance das suas possibilidades” (p. 25). Assim, a sua ação deve estar centrada no outro e para com o outro, na medida em que deverá reconhecer a criança como um ser capaz, ativo e participativo, confrontando a diferença com a construção do saber de cada uma das crianças, porque ser diferente é bom, inspirador e apaixonante! Torna-se imperativo que o educador de infância tenha como principal foco não deixar ninguém para trás.

Apesar da relevância deste tema, este ainda é pouco explorado nos contextos de educação de infância, sendo necessário um maior investimento e aprofundamento, inclusivamente na formação inicial de educadores e professores. Ramos e Nunes (2007) ao refletirem sobre este facto, consideram que os planos de estudos devem ser revistos e adaptados aos desafios da atualidade, focados em função das problemáticas que o educador enfrenta na ação com as crianças e suas famílias.

Metodologia de Investigação

Considerando a questão de partida - *De que forma o educador de infância organiza o ambiente educativo para incluir as diferentes culturas das crianças?* -, optamos por uma metodologia de cariz qualitativa pela possibilidade de desenvolver um tipo de conhecimento baseado mais na descrição ou interpretação do que na avaliação dos fenómenos. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que esta metodologia “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (p. 11). No que respeita ao papel do investigador qualitativo, este centra-se em interrogar, interpretar e questionar. Spodek (2002), refere que

“Os investigadores interpretativos compreendem as crianças e as salas de actividades, não através de métodos obscuros, e muitas vezes proibitivos, de recolha e análise de dados, mas sim através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância, os bons amigos, os bons amantes, os bons pais e as boas pessoas- ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar” (pp. 1040-1041).

Para conseguirmos perceber o papel dos agentes educativos face à inclusão de crianças que possuem diversidade cultural, optamos por uma investigação com características de investigação-ação participativa, uma vez que é uma abordagem que apresenta um carácter mais interventivo, assentando não só na compreensão e interpretação da realidade, mas também na sua modificação e melhoria. Possibilita que o investigador se envolva ativamente



na investigação, e tenha oportunidade para recolher, sistematicamente, informações, com o objetivo de promover mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994). Esta abordagem metodológica permite o envolvimento do investigador em todo o processo, desde a planificação, ação, observação, reflexão, exigindo um esforço contínuo para refletir criticamente sobre a sua própria ação e aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal sobre a problemática em estudo.

O estudo desenvolveu-se em dois estabelecimentos educativos, na valência de creche e jardim de infância. O estabelecimento A (creche) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com a valência de creche e jardim de infância. O grupo de crianças era constituído por 16 crianças da faixa etária de 2/3 anos. Todas as crianças possuem nacionalidade Portuguesa, no entanto, existe uma diversidade no que diz respeito aos seus ascendentes, nomeadamente, Cabo Verdiana, Angolana, Brasileira e Madeirense. O estabelecimento B (jardim de infância) pertence à rede pública, integrado num Agrupamento de Escolas, com respostas educativas na valência de Jardim de Infância e Ensino Básico. O grupo era constituído por 20 crianças, da faixa etária 3/6 anos. Ambos os estabelecimentos educativos se localizam em bairros onde parte da população é constituída por migrantes internos e imigrantes pertencentes a grupos étnicos minoritários, prestando o seu apoio e serviços prioritários à população que habita a sua proximidade.

Procedimentos de Recolha e tratamento de Informação

A seleção dos procedimentos de recolha de informação assume um papel crucial na investigação, pois desta depende a concretização dos objetivos do estudo. As técnicas e instrumentos de recolha de informação presentes na investigação foram a observação participante, as notas de campo decorrentes das observações, os registos multimédia (fotografia e vídeo), entrevistas semiestruturadas e consulta documental.

Após concluída a fase de recolha de informação, iniciou-se a fase de análise e interpretação da informação recolhida. Tal como nos dizem Bogdan e Biklen (1994) esta fase “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).



Apresentação e Interpretação das intervenções realizadas - “A inclusão e a diversidade cultural nos contextos de educação de infância”

As intervenções realizadas sustentaram-se em planificações previamente pensadas e partilhadas com as educadoras cooperantes e orientadoras de estágio. Foram operacionalizadas em diversos momentos da rotina, em pequeno e grande grupo, dependendo dos objetivos propostos. Quanto à planificação das mesmas é crucial mencionar que todas elas foram focalizadas e adaptadas para os interesses dos grupos de crianças, respeitando as suas especificidades, bem como, a interação e ambiente favorável entre as próprias crianças e crianças-adultos. Em todas as intervenções, tentamos dar voz às crianças, pois um dos nossos principais objetivos era desmistificar o conceito de inclusão e de diversidade cultural que acabou por abranger a diversidade. Procuramos detetar quais as ideias que as crianças tinham sobre este tema e, caso não transmitissem a sua opinião, o nosso papel centrou-se em abordá-lo de uma forma dinâmica e o mais perceptível possível. No ponto que se segue, apresentam-se, a título de exemplo, algumas intervenções desenvolvidas em cada contexto.

Intervenções no contexto de creche

A descoberta do ser diverso com “Grisela”

Ao observarmos os momentos de grande grupo, chegamos à conclusão que tinha chegado a nossa vez de implementar, de passar uma mensagem, pelo que optamos por fazê-lo através dos momentos mais prazerosos – o conto de histórias. Em conjunto com a educadora cooperante, decidimos contar uma história em momento de grande grupo, sabendo que as histórias “fomentam e educam a sensibilidade, provocam e orientam a reflexão e cultivam a inteligência” (Sobrinho, 2000, p. 31). A história mobilizada para o efeito, retrata a diversidade de uma forma simples, cujo título é “Grisela”. Debruça-se sobre a importância de sermos nós próprios e de aceitarmos os nossos defeitos e virtudes. A protagonista é uma ratinha que não gosta da cor cinzenta da sua pele e decide pintar-se de diversas cores com o intuito de se sentir diferente. A verdade é que é crucial que as crianças tenham presente que cada uma delas apresenta as suas singularidades, que têm a sua “identidade pessoal e irrepetível” (Savater, 2006, p. 36).

A história apresenta uma sequência de vários animais e as crianças foram fazendo o seu reconhecimento pelas cores da pele de “Grisela”, que ia mudando. Quase no final da dinamização, depois de muitas gargalhadas e olhares atentos, foi reforçada a mensagem transmitida na última imagem fortalecendo a ideologia da amizade, independentemente, das suas características. Foi crucial deixar esta mensagem ao grupo, demonstrando que a



amizade, o amor e o companheirismo, pode e deve ser feito com base na diversidade da vida e das pessoas. Tal como defende a educadora A, “não devemos ser as fotocópias uns dos outros (..), assim não progredimos e não vamos até ao nosso máximo” (Entrevista A). Devemos acolher o outro, transmitindo-lhe segurança tal como o educador deverá fazer com o seu grupo de crianças, assumir-se como “promotor de segurança pessoal e emocional” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 26). Será importante que se centre num cuidar ético, que requer a “criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Silva, et. al, 2016, p. 24). Tal como a educadora A afirma: “se desde pequeninos forem crescendo num ambiente (..) de adultos que as respeitam e que as ouvem e que querem que elas expressem a sua opinião (..) é meio caminho andando para termos adultos felizes, capazes e respeitadores” (Entrevista A). A segunda parte da atividade centrou-se em reforçar a escolha e identidade de cada criança. Apesar da existência de diversas “Griselas”, estaríamos a direcionar-nos para a sua identificação pessoal e aceitação, uma vez que, cada criança, teria que escolher a “Grisela” que mais gostou e refazer as decorações reportadas ao longo da história.

Esta atividade foi revelante, pois possibilitou que existisse um crescimento enquanto profissionais de educação. No entanto, para atividades futuras e introdução da temática tendo em conta a faixa etária, apostaríamos numa história mais real, “tentando sempre fazer pontes com a vida real e levando [as crianças] a identificarem-se com as temáticas em análise” (Vieira, Nogueira & Tavares, cit. in Cardona, et. al, 2015, p. 43). Este processo facilitará a compressão de diversos temas através de algo familiar para as crianças, podendo dialogar acerca de um comportamento, de uma afirmação, de um livro e de uma imagem (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, cit. in Cardona, et. al, 2015), onde poderá existir uma relação com o lúdico. A educadora de infância A considera que é importante que as crianças saibam que existem diferenças “(...) nas religiões, crenças, nos objetos, lidam com diferenças no dia-a-dia, desde que acordam até que adormecem, (..) é importante que eles contactem com a diferença, mas que sejam incentivados desde pequeninos a respeitarem também esta diferença” (Entrevista A). Efetivamente, a diversidade torna-se mais clara para as crianças quando se deparam com o diferente no seu quotidiano e, justamente por isso, precisam de ser orientadas desde cedo quanto à formação deste carácter (Caeiro & Correia, 2021).

A construção de um livro de receitas em família

Há que motivar as famílias, tendo consciência que “o segredo para fazer com que os pais participem ativamente [nos contextos educativos] não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram. Cada pessoa tem um ponto sensível que o motiva a participar” (Magalhães, 2007, p. 136). A educadora A, valoriza a



cultura familiar afirmando que “há que ter respeito”, acrescentando que “temos que fazer a diferença no que diz respeito a uma prática inclusiva, darmos e recebermos” (Entrevista A) e, como tal, tendo em conta o nosso tema, optamos por trabalhar a temática da diversidade cultural com estes agentes educativos. Baseando-nos na intencionalidade e observação do contacto da educadora com as famílias, tentamos promover um momento em que a diversidade cultural destas famílias estivesse presente. Propusemos a construção de um livro de receitas. Esta atividade foi uma forma de incluir as famílias de forma mais estruturada e menos intrusiva neste tema, com o objetivo de perceber qual a diversidade existente nas famílias de cada criança. A maioria das famílias aderiu à atividade com entusiasmo, uma vez que enviaram várias receitas, procurando dar a conhecer a sua cultura gastronómica. O livro de receitas foi construído com receitas de origem Angolana, Cabo-Verdiana e Brasileira e, posteriormente, foi partilhado com todos. As crianças participaram na organização da informação e na decoração do livro. À semelhança das famílias, também elas vivenciaram esta atividade com entusiasmo, uma vez que estavam a organizar informação que foi recolhida junto das suas famílias e que, posteriormente, seria para levar para os seus contextos familiares e, possivelmente, para saborear as iguarias dos diferentes países. Após reflexão com a educadora de infância A, esta referiu que foi uma excelente atividade de acolhimento de todas as famílias. Defende que “há que ter respeito, (..) partir deste respeito e do conhecimento, da partilha de saberes e de experiências, trabalhar a individualidade de cada família e de cada criança” (Entrevista A). Acredita que ao “agir de forma colaborativa será mais fácil promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de forma holístico” (Entrevista A). Esta profissional procura construir um caminho feito com o outro, nunca desvalorizando os lugares que este frequentou ou vivência, possibilitando a envolvimento presente no conhecimento de mundos novos (Cunha, 2014).

Intervenções no contexto de Jardim de Infância

Somos todos diferentes, é maravilhoso!

No contexto de jardim de infância, estávamos em presença de um grupo de crianças, que tinham um grande interesse e curiosidade por histórias para a infância. Partindo dos seus interesses, exploramos a história intitulada “Somos todos diferentes”. Esta exploração foi dividida em dois momentos e teve como base diversas intencionalidades, tais como: tomar consciência da sua identidade de pertença a diferentes grupos do meio social (ex: jardim de infância); conhecer e respeitar a diversidade cultural; tomar consciência e aceitação de perspetivas e valores diferentes; respeitar a diversidade e socializar-se com os outros. No primeiro momento, a participação e envolvimento das crianças foi notável, pois começamos por analisar a capa do livro, dizendo que a mesma era constituída por várias figuras humanas.



No entanto, algumas crianças começaram a levantar o dedo e todas elas nomearam as características de cada figura (por exemplo, cor dos olhos, cor do cabelo, tom de pele, etc.), comparando-as a si próprios ou aos colegas. Posteriormente, foi feita uma pequena atividade com o espelho, objeto que integrava o livro, onde cada criança se colocou em frente ao espelho e descreveu algumas das suas características físicas, tal como sucedeu na atividade. Foi um momento muito participado pelas crianças, identificaram as suas características, bem como semelhanças e diferenças com os colegas. Após reflexão com a educadora cooperante, esta considerou que a atividade possibilitou ampliar o conhecimento das crianças sobre as singularidades de cada um, influenciando “gestos e comportamentos, proporcionando momentos de descoberta a partir dos seus próprios sentimentos, expressões” (Zambelle & Metzner, 2018, p. 226).

Cada um de nós é importante, tal e qual como é!

Na primeira dinâmica optou-se por mostrar um vídeo referente à temática da inclusão. Este retrata a história de uma criança que se desloca em cadeira de rodas, no entanto sentia-se excluída da realidade educativa vivenciada no exterior, ou seja, as brincadeiras entre pares. No final do vídeo a criança vai brincar com os seus colegas no recreio sendo aceite por todos e onde estão presentes crianças que possuem diferentes origens, e todas elas incluídas neste espaço. Após a visualização do vídeo proporcionamos um momento de reflexão conjunta e surgiram vários comentários por parte das crianças: “Porque é que as crianças não brincavam com o menino?”; “Porque é que tinha uma rede a separá-los?”; “Eu na minha antiga escola tinha uma menina que andava de cadeira de rodas, mas nós brincávamos com ela”; “Porque é que não ajudavam o menino?”; “Se ele estivesse na nossa escola, nós eramos todos amigos!”; “Não faz mal ele andar na cadeira de rodas, ele brinca como nós”. Procuramos, através do diálogo, reforçar a aceitação da diferença, o respeito pelas características de cada um, no sentido de construirmos um contexto educativo saudável e inclusivo, de forma a permitir que todas as crianças vivam as experiências que se assemelhem à heterogeneidade e dinâmica da nossa sociedade (Rodrigues, 2016). A educadora B referiu que “foi uma excelente estratégia para trabalhar a aceitação da diferença e que nem sempre contempla, na sua planificação, este tipo de atividades, mas que após esta vivência, estará mais atenta e irá intencionalizar a sua ação” (Entrevista B).

A segunda dinâmica foi a exploração do livro “És importante!”. Dialogamos, em grande grupo, sobre a mensagem da história e solicitamos a cada criança que realizasse um desenho, onde representa-se as suas características e aquilo que faz dela um ser diferente, único, importante, não descentralizado a importância que cada um deles possui. Fomos apoiando cada uma delas, no sentido de fazer emergir as suas características. Vários desenhos surgiram,



sendo que cada criança procurou acentuar aquilo que considerava que a fazia importante, nomeadamente: “Sou importante porque sou castanho”; “Tenho caracóis, sou diferente”; “Tenho óculos, sou importante”. Focando-nos no princípio de que “todas as crianças importam e importam o mesmo” (UNESCO, 2017, cit in, Rodrigues, 2018, p. 16), tentamos transmitir esta mensagem através destes pequenos/grandes momentos que nos dizem muito, sendo um foco de reflexão da própria criança.

Considerações finais

Durante a prática pedagógica, as educadoras demonstraram preocupação em criar um ambiente educativo acolhedor, seguro, confiante, rico em aprendizagens para o grupo e para cada criança, enquanto seres individuais, encarando-as como ser ativos, participativos e valorizando a sua individualidade e “bagagem cultural”. Demonstraram, assim, respeito por cada criança, valorizando as interações estabelecidas entre as mesmas, referindo que é através destas, do seu envolvimento, que constroem a sua identidade. A partilha de emoções, ideias, histórias, vivências e toda a sua cultura, fazem parte da “bagagem” de cada criança e as educadoras valorizam todas estas dimensões. Afirmaram que aprendemos com a diversidade de cada uma destas crianças, e que esta deve ser encarada como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, procurando, de forma ética, promover atitudes de aceitação, valorização do outro, respeito pelos direitos e deveres humanos. De salientar que as estratégias que implementam são pensadas e adaptadas a todas as crianças, com o objetivo de acolher múltiplas relações, interações, culturas e potenciar aprendizagens plurais, pelo que se constituíram como um fator decisivo para uma maior inclusão e desenvolvimento integrado. Tal facto, foi observado ao longo do vivenciado nos estágios e também aquando da análise das entrevistas às duas educadoras de infância, sendo que fomos encontrando marcos pontuais de referência ao trabalho desenvolvido sobre esta temática.

Constatamos que a inclusão face à diversidade cultural nos contextos de educação de infância, deve ter como base interações, troca de afetos, partilhas de experiências, vivências, cultura, histórias e características individuais de cada criança. Também a família é um agente educativo valorizado nestes contextos, uma vez que “a colaboração, a democratização, a participação (..) são os fatores, (..) que reconhecemos como fundamentais enquanto facilitadores do processo de inclusão” (Moura et. al, 2018, p. 39). Assim,

“para que haja qualidade na educação das crianças, é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os partilhar entre si, fazendo confluír os saberes multifacetados que fazem parte do património de cada um” (Lemos, 2015, cit in, Mata & Pedro, 2021, p.10).



Reforçamos a pertinência em explorar este tema com as crianças, uma vez que é nos primeiros anos de idade que se dá o processo de descoberta do mundo e de si próprio, o que engloba a diversidade apresentada por cada um de nós, que importa ser conhecida, valorizada e respeitada. Destaca-se o papel do educador de infância, na construção de espaços de participação, envolvimento e de escuta ativa de todas as crianças, independentemente das suas singularidades, porque todas importam e são fundamentais no meio onde estão inseridas. Urge a necessidade de educar para os direitos humanos, preparando cidadãos conscientes e livres, comprometidos com a reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática (Araújo, 2008).

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ªed). Universidade Aberta.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania. Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: Disponível em:
<http://books.google.pt/books?id=P2EzcyHgAgcC&pg=PA90&dq=a+escola+n%C3%A3>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caeiro, A. & Correia, I. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida. Contributos para a Intervenção Precoce na Infância*. APEI.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Coutinho, C; Sousa, A; Dias, A; Bessa, F; Ferreira, M& Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Cunha, A. (2014). *Multiculturalismo e Educação da Diversidade* (1ª ed) Whitebooks, Portugal.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34.
- Kron, M., Serrano, A.M., & Afonso, J. L. (2014). *Crescendo juntos- Passos para Inclusão na Educação de Infância*. Porto Editora.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. S.l.: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa.



- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, D. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Mata, L., & Pedro, I (2021) *Participação e envolvimento das famílias- Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moura, A. F., Figueira, C., Amaral, J. P., & Matias, N. (2018). *Manual de Educação Especial para Professores do Ensino Primário*. República de Angola- Ministério da Educação.
- Ramos, M., & Nunes, M. (2007). Formação contínua como processo de colaboração e mudança na escola. In Sousa, J. M. e Fino, C. N. (Org.). *A Escola Sob Suspeita* (pp.243-253). Edições ASA Editores.
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos Humanos e Inclusão*. (1ªed) Porto: Profedições, Lda.
- Rodrigues, D. (2018). *Ensaios sobre educação inclusiva*. Edições Pró-Inclusão.
- Santomé, J. T. (2006). Desmoralização do Professorado, Reformas Educativas e Democratização do Sistema Educativo. In João Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo*. (pp.95 – 135), Edições Pedagogo, Lda., Mangualde.
- Savater, F. (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação- Na área das necessidades educativas especiais*. Espanha.



Entre o caos e a metamorfose

Dourado¹, Alcina; Ramos², Bernardo Costa

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (alcina.dourado@ese.ips.pt)

² Escola de Hotelaria e Turismo de Setúbal | Turismo de Portugal
(bernardo.ramos.se@escolas.turismodeportugal.pt)

Resumo

Permacultura é um método holístico que permite a construção de sistemas humanos ou processos em equilíbrio com aquilo que os rodeia, ou seja, ecologicamente corretos, economicamente viáveis e socialmente justos (Mollison & Holmgren, 1978). Para os seus praticantes o conceito é polissémico, mas geralmente inclui vários campos de intervenção (além da agricultura) nomeadamente na educação e de forma permanente e sustentável (Umann, 2014). Na educação tende a ser percecionada apenas em três vertentes: o ensino da permacultura, formas alternativas de ensino e a educação ambiental.

Para além de um conjunto de técnicas e conceitos essenciais, a permacultura destaca-se pelos seus 12 princípios enquadrados numa ética (Holmgren, 2013) que permite que algo extremamente caótico, complexo e incerto como o mundo natural e humano seja aceite na sua dimensão relacional e relativa (Morin, 2016).

Pretende-se assim sistematizar as diferentes conceptualizações do termo permacultura e propor a aplicação dos seus princípios na educação, numa ética assente na diversidade e redundância em múltiplas escalas (Wahl, 2016), na educação dialógica (Freire, 1987) a que acresce uma visão holística, sistémica e integrada, em que o ambiente não é apenas natural, mas humano (Santos, 1999).

Metodologicamente adotou-se o paradigma interpretativo-qualitativo recorrendo à pesquisa documental e análise temática. Realizou-se um levantamento do conceito de permacultura e procurou-se operacionalizar a aplicação dos princípios da permacultura ao contexto educativo.

Conclui-se que a assunção da ética permacultural no ensino não só é desejável como possível: constrói-se a partir da consciencialização das melhores práticas no ensino e na sua relação com os diferentes contextos em que a escola se insere. Obtém-se um conceito cristalizado



que, implicitamente, faz parte das escolas como comunidades de práticas e enquanto comunidades educativas vocacionadas para aprender-a-aprender. Identificam-se sinergias entre abordagens pedagógicas e estratégias permaculturais através da aplicação da ética permacultural à sala de aula. Questiona-se finalmente a hiperespecialização face à emergência de uma ciência de tipo novo – multidimensional (Morin, 2016).

Palavras-Chave: Educação Ambiental; Ética; Permacultura; Sustentabilidade.

Contextualização

A questão de partida parte do pressuposto que a permacultura é multi, inter e transdisciplinar e que a sua origem radica nas ciências agrárias e ambientais, bem como no princípio da sustentabilidade. Além disso, a permacultura evoluiu e tem-se vindo a posicionar no âmbito da cultura favorecendo o princípio da regeneração. Finalmente, parte-se também do princípio de que assenta numa ótica integradora e sinérgica entre o antropocentrismo e o ecocentrismo, focando-se na educação não formal e passível de enquadrar a educação formal. Assim, importa compreender de que modo podemos estabelecer uma ligação entre a permacultura e a educação formal.

Pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- Sistematizar as diferentes conceptualizações do termo permacultura;
- Identificar os seus elementos fundadores;
- Propor a aplicação dos princípios da permacultura na educação formal numa ética assente na diversidade e redundância em múltiplas escalas (Wahl, 2016), na educação dialógica (Freire, 1987) a que acresce uma visão holística, sistémica e integrada, em que o ambiente não é apenas natural, mas humano (Santos, 1999).
- Tentar estabelecer uma relação inicial da permacultura com a educação formal – exercício transdisciplinar, preliminar e preparatório para investigação aplicada posteriormente.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico parte-se do paradigma interpretativo-qualitativo na ótica permacultural, assente na realização de pesquisa bibliográfica e documental do ponto de vista



da recolha dos dados, bem como na análise temática com recurso ao software *Atlas.Ti* para a análise dos dados obtidos. De modo a atingir os objetivos supra, o design da investigação considerou a realização do levantamento e identificação dos conceitos de permacultura a partir da obra enquadradora de David Holmgren, tendo-se obtido um núcleo de três conceitos. De seguida procedeu-se à respetiva análise temática de acordo com a abordagem proposta por Braun & Clarke (2006). Registe-se que, aquando da fase de codificação, criação e revisão dos temas identificados a partir das categorias a que a análise deu origem, foi possível compreender que existem pelo menos quatro temas diferentes que serão objeto de explicitação adiante.

Seguiu-se o reconhecimento dos elementos fundadores através da pesquisa bibliográfica tendo-se identificado uma ética e 12 princípios que norteiam a teoria e prática permacultural. Finalmente, procedeu-se ao exercício preliminar de aplicação dos elementos fundadores ao ensino formal, devendo entender-se o resultado deste exercício como uma primeira abordagem de aproximação entre a permacultura e o ensino convencional.

Da permacultura à educação

Teoreticamente há tantos conceitos como praticantes de permacultura¹. No entanto, são três os conceitos fundadores: há uma primeira definição, uma definição abrangente e uma definição de âmbito limitado (Holmgren, 2011). É ainda necessário ter em consideração um conjunto de técnicas e elementos essenciais, como a observação dos padrões da natureza (inputs) e na sua imitação (outputs), permitindo aos ecossistemas alcançar o equilíbrio e, ao mesmo tempo, obter abundância.

Atente-se aos três conceitos fundadores. O termo permacultura foi criado por Bill Mollison e David Holmgren na década de 1970 com o intuito de o descrever como um “sistema integrado, em evolução, de espécies animais e vegetais perenes ou auto perpetuadoras úteis ao homem” (Mollison & Holmgren, 1978, p.33).

Holmgren atualiza-a para uma versão que implica a “expansão do foco implícito” na obra inaugural *Permaculture One* em que refere tratar-se de “paisagens conscientemente planeadas que imitam os padrões e as relações encontrados na natureza, enquanto produzem uma abundância de alimento, fibra e energia para prover as necessidades locais. As pessoas, suas construções e os modos como elas se organizam são centrais para a permacultura. Assim, a conceção de permacultura como agricultura permanente (sustentável) evoluiu para

¹ Em <http://www.ibiblio.org/london/links/start-392001/msg00105.html> identificam-se 60 conceitos diferentes.



uma de cultura permanente (sustentável)” (Holmgren, 2013, p.33). O próprio autor enuncia uma terceira abordagem que, refere, assume um sentido mais limitado por remeter para a sua operacionalização. Desta forma a permacultura consistiria na “aplicação do pensamento sistémico e de princípios de design que sirvam de base para a implementação da visão enunciada acima [o autor refere-se à evolução de agricultura permanente à cultura permanente]. Ela reúne diversas ideias, habilidades e modos de vida que precisam ser redescobertos e desenvolvidos para nos dar o poder de passarmos de consumidores dependentes para cidadãos responsáveis e produtivos” (Holmgren, 2013, p.33).

Curiosamente, é através da sua praticidade, nesta terceira formulação, que se revela uma abordagem paradoxalmente mais abrangente, integrando aqui a visão do ser humano praticante de permacultura nas suas mais diversas esferas de atuação na vida em sociedade. Ou seja, a permacultura auxilia à transição do papel de consumidor ao papel de cidadão que também é produtor. Estas três versões surgem na mesma página da sua obra, permitindo não só compreender a evolução do termo ao longo dos anos como o seu carácter complexo. Importava, por isso, tentar sistematizar o conceito.

A partir destas três definições e aplicando a análise temática através do Atlas.Ti foi possível encontrar um conjunto de 37 códigos agrupados sob 12 categorias (c.f. Quadro 1).

Permacultura como ciência
Permacultura como estilo de vida
Permacultura como movimento social
Movimento (alternativo ou integrante do status quo)
Abordagem aos problemas da humanidade
Visão perante a natureza
Visão perante a humanidade
Modo de aplicação
Contributo para a educação formal
Princípios filosóficos
Prazo de execução
Âmbito de aplicação específico/holístico)

Quadro 1 - Code groups



Do ponto de vista temático, destacam-se os seguintes aspetos:

- três abordagens enquadradoras da permacultura: enquanto ciência, estilo de vida e movimento social e, no caso deste último, um movimento que pode ser alternativo ou integrante do status quo;
- procura afirmar-se como uma abordagem aos problemas da humanidade;
- apresenta-se como uma visão perante dois domínios: a natureza e a humanidade;
- pode ser percecionada do ponto de vista operacional – modo de aplicação incluindo o período temporal da sua execução – e do ponto de vista estratégico – através de princípios filosóficos e um âmbito de aplicação que tanto pode ser específico como holístico.

Registe-se que o seu contributo para a educação formal não pode ser percecionado diretamente apenas através da análise temática dos conceitos, mas implica uma abordagem mais aprofundada através da análise da sua operacionalidade/estratégia.

Uma ética e 12 princípios de design

Os elementos fundadores da permacultura (originada do inglês “Permanent Agriculture”) valorizam um posicionamento ecologicamente correto, economicamente viável e socialmente justo (Mollison & Holmgren, 1978), através da formulação da denominada ética permacultural que consiste em três princípios éticos:

1. Cuidar da terra;
2. Cuidar das pessoas;
3. Partilha justa dos excedentes obtidos no decurso da atividade assente na permacultura.

A permacultura adotou uma ética assente na diversidade e redundância em múltiplas escalas (Wahl, 2016) numa visão holística, sistémica e integrada, em que o ambiente não é apenas natural, mas humano (Santos, 1999).

Destaca-se ainda pela adoção dos seus 12 princípios de design (Holmgren, 2013) que permitem que algo extremamente caótico, complexo e incerto como o mundo natural e humano seja aceite na sua dimensão relacional e relativa (Morin, 2016) permitindo o equilíbrio e a ordem. Os 6 primeiros princípios são *bottom-up* valorizando sistemas, elementos, organismos e indivíduos. Os 6 princípios seguintes são *top-bottom* valorizando os padrões e relacionamentos (ver Figura 1 - Esquema baseado nos princípios permaculturais de



David Holmgren). Abrange vários aspetos da vida humana, não se restringindo apenas ao ambiente, mas abarcando também o habitat, a tecnologia, a educação, o bem-estar, os recursos e a comunidade.

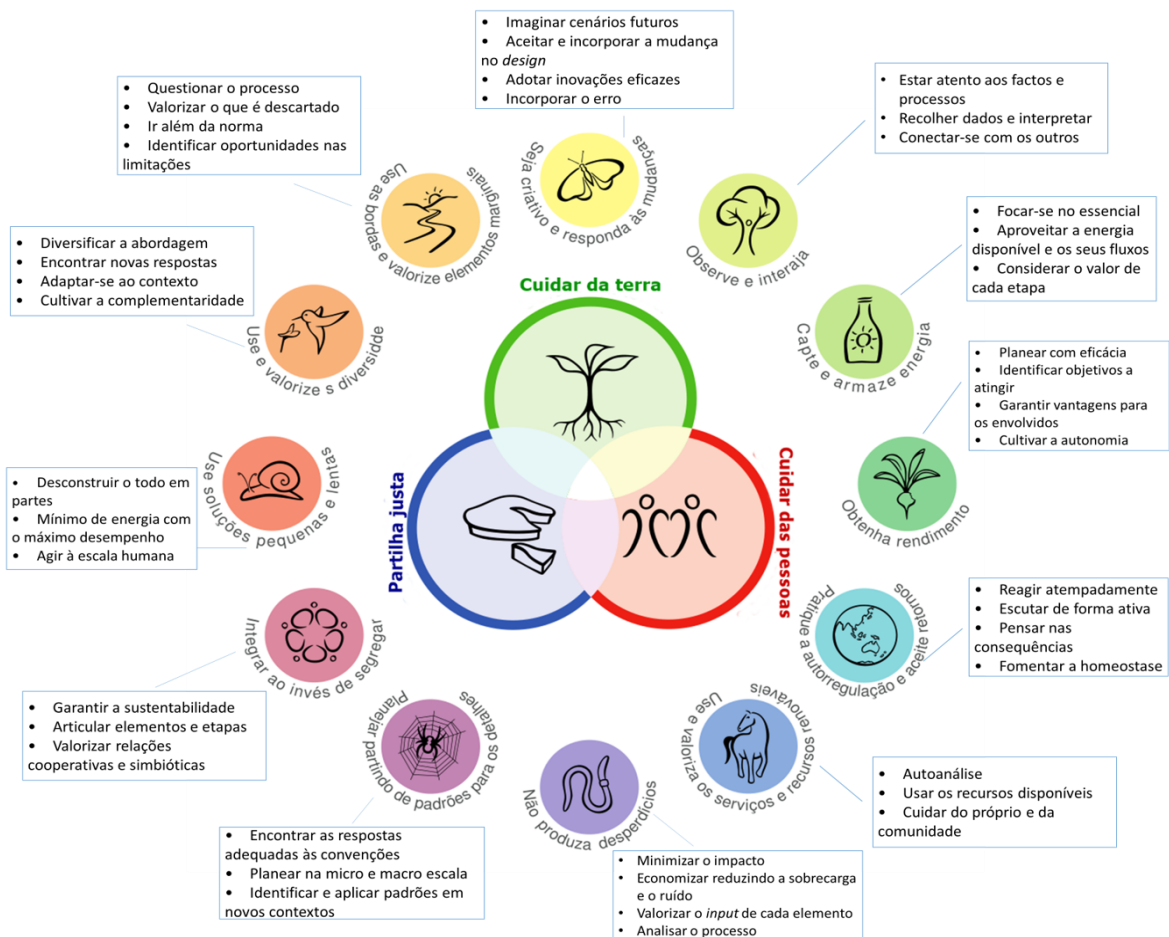


Figura 1 – Esquema de David Holmgren adaptado (pelos autores) ao ensino formal¹

Permacultura e/na educação

Estabelecer uma relação entre a educação e a permacultura implica considerá-la numa tríplice perspetiva enquanto ciência, como estilo de vida e como movimento social (*contemporary grassroots movements, off the grid*). No primeiro caso pelo recurso recorrente a técnicas

¹ “Permacultura: Princípios e Caminhos Além da Sustentabilidade”, 2013



como a observação, análise e experimentação e nos dois restantes casos pela abordagem sociológica e antropológica das comunidades e da vida em sociedade.

Verifica-se a existência de investigação no âmbito do mestrado e doutoramento, principalmente no domínio da educação ambiental/sustentabilidade: sensibilização e capacitação socioambiental, bem como prática de cidadania para a autonomia do indivíduo como consumidor, nomeadamente através da aplicação das suas técnicas, integrando as suas diferentes dimensões no currículo, na gestão e no espaço físico da escola. Verifica-se ainda que há um conjunto de trabalhos de investigação, mas de origem brasileira. É o caso do texto assinado por Tomio et al. (2017) sobre *A escola como espaço de práticas educativas e de pesquisa em Permacultura*, ou do texto da autoria de Silva (2020) focado n' *A Permacultura Como Metodologia de Ensino na Educação Básica*¹. A título de exemplo e no caso português, uma breve pesquisa na Scopus com o objetivo de encontrar trabalhos focados sobre a permacultura (ou algum dos seus aspetos) permitiu obter 174 resultados dos quais apenas 4 envolvem instituições de ensino ou investigação portuguesas.²

Registe-se que num dos trabalhos desenvolvidos em contexto brasileiro relativo à permacultura “como estratégia de educação ambiental formal: potencialidades e limitações” se advoga a necessidade do “incentivo à formação do corpo docente dentro desta temática, a mediação de um grupo de apoio extraescolar e sua inserção na grade curricular” (Viebrantz, 2016, p.11).

Verifica-se ainda a existência de vários campos de intervenção (além da agricultura e numa dimensão holística), como a educação de forma permanente e sustentável (Umann, 2014). A ênfase reside na autonomia e capacitação do sujeito, por exemplo, ao abordar a soberania alimentar num sentido mais estrito ou a capacitação do indivíduo, seja cidadão seja consumidor, num sentido mais lato numa lógica emancipatória, seguindo a visão da educação emancipatória abordada por Gadotti (2011), o que remete para as *skills*, sejam *hard*, *soft* ou

¹ São as obras de Silva, P. V. A. da. (2020). *A Permacultura Como Metodologia de Ensino na Educação Básica*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E de Tomio, D., Andersen, D., & Schulz, L. (2017). *A escola como espaço de práticas educativas e de pesquisa em Permacultura: Estado da arte da produção científica*. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, 34(3), 299–319.

file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Temp1_OneDrive_1_21-09-2022.zip/A_escola_como_espaco_de_praticas_educativas_e_de_p.pdf

² Planetary Crop Rotation A Space Permaculture? A Cosmic Decompiculture?; Permaculture in Portugal: Social-ecological inventory of a re-ruralizing grassroots movement; Diversification and labor productivity on US permaculture farms; Designing for resilience: Permaculture as a transdisciplinary methodology in applied resilience research; Permacultures of transformation: Steps to a cultural ecology of environmental action.



meta *skills*¹. Nesta medida, pode-se olhar para a permacultura como uma abordagem possível, não só na educação não formal como formal.²

É ainda digno de registo a perceção da educação como o ensino da permacultura (*Permaculture Design Course* ou PDC), a par com formas alternativas de ensino, como a educação em casa, o *homesteading* e as Escolas Waldorf, assentes numa lógica da primazia da liberdade³). Reconhece-se ainda a educação ambiental numa lógica de educação não formal e o recurso ao método pesquisa-ação como metodologia principal. A ‘Flor da permacultura’ (ver Figura 2), elemento gráfico comumente usado para ilustrar “os domínios-chave que requerem transformação para se criar uma cultura sustentável”, permite compreender as áreas e identificar os exemplos mais comuns da sua aplicação – atente-se ao campo da cultura e da educação.

¹ As competências, também designadas por *skills*, tais como as *hard skills*, *soft skills* ou *metaskills* podem ser entendidas como um conjunto de conhecimentos, capacidades e atributos que permitem a execução de uma tarefa ou o assumir de um determinado papel (Seate et al., 2016). As competências interpessoais (também designadas como sociais ou *soft*) incluem “o conhecimento sobre o comportamento humano e os processos grupais, a capacidade para compreender sentimentos, atitudes e os motivos dos outros bem como a capacidade de comunicar de forma clara e persuasiva” (segundo Yukl, 2002 citado por Seate et al., 2016, p. 4). Já as competências *hard* e ainda segundo Yukl (citado por Seate et al., 2016, p.3-4) remetem para o conhecimento sobre métodos, processos e equipamento que permita realizar atividades especializadas, incluindo também o conhecimento em sentido lato e que pode ser obtido quer através da educação formal, da formação e da experiência, incluindo a experiência laboral.

² A educação formal remete para “aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”(Gohn, 2014, p.40). Já a educação não formal corresponde a “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população”(segundo La Belle, 1982, citado por Gadotti, 2005, p.2). Finalmente, e ainda segundo Gohn, a educação informal pode ser entendida como “aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigo; ou em espaços delimitados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”(2014, p.40).

³ Tomando por base a obra de Rudolph Steiner em *A Filosofia da Liberdade* (1894) em que defende, grosso modo, o que denomina de individualismo ético antroposófico assente na liberdade – de discentes e de docentes – como a base daquela que veio, mais tarde, a ser denominada pedagogia Waldorf ou Steineriana, na base das Escolas Waldorf ou Escolas Steinerianas – a adoção da nomenclatura difere consoante o país.

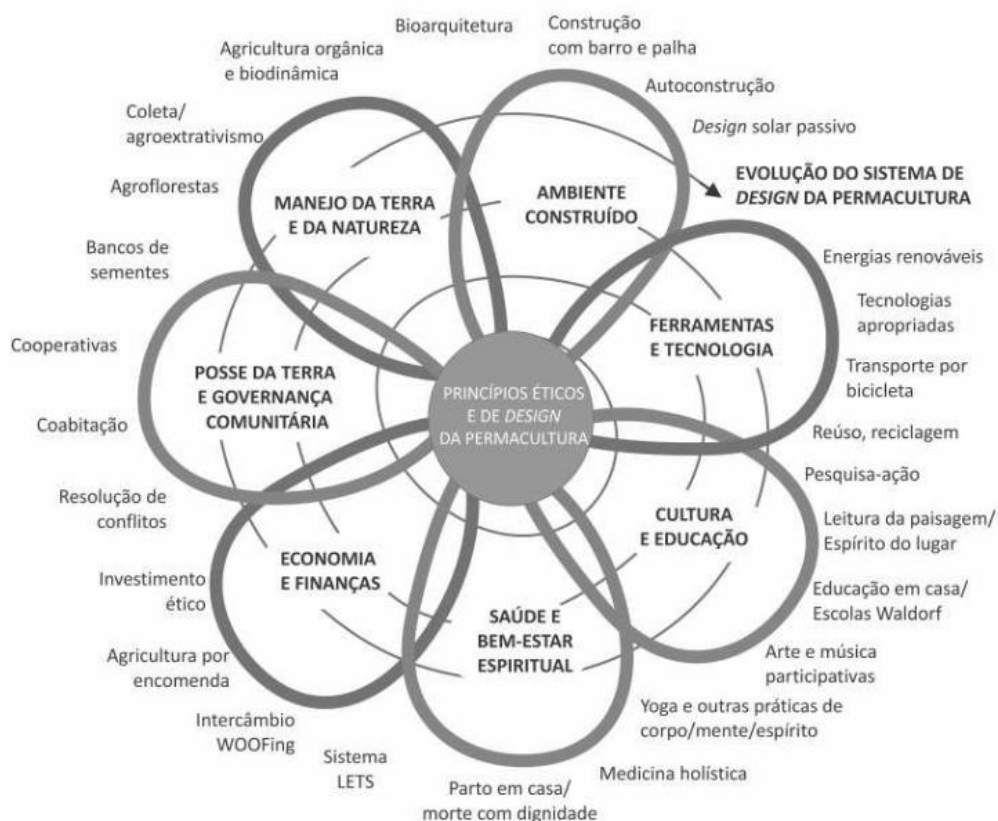


Figura 2 – A flor da Permacultura (Holmgren, 2013)

Em suma, a educação formal está ausente. No entanto, há aspetos que permitem estabelecer pontes com a educação formal. É o caso das preocupações crescentes com as alterações climáticas e a introdução de temas ligados ao desenvolvimento sustentável nos planos curriculares e a ênfase nas competências. Se a adoção de certas práticas permaculturais é consensual no caso da abordagem Waldorf – que integra a permacultura como uma ecopedagogia – na permacultura é consensual a aprendizagem experiencial, a observação ou o método socrático. A partir daqui o caminho natural incidiria na tentativa de adaptação dos princípios da permacultura à sala de aula, em contexto de ensino formal, a partir do esquema original de Holmgren assente em 12 princípios, pelo se apresenta uma possível proposta disponível na Figura 1.¹

¹ Alguns permacultores chegam a referir até 18 princípios.



Registe-se que esta adaptação corresponde a um primeiro exercício de aproximação entre os princípios permaculturais e as práticas em contexto de sala de aula no ensino formal, sendo expectável que seja aprofundado em abordagens posteriores.

Principais dificuldades e potencialidades

Com este trabalho foi possível identificar uma primeira abordagem na busca da transdisciplinaridade da permacultura com a educação formal, a par com uma proposta de conceito.

Este aspeto positivo deve ser equilibrado ao tomarmos em consideração que é necessário obter evidências e adotar uma ótica também centrada na educação e que potencie a construção de novas metodologias e contexto, que não apenas na área da sustentabilidade. Acresce não só a necessidade, como a premência, em construir um corpo teórico sólido nesta vertente.

Outra das dificuldades identificadas reside na indeterminação das fronteiras do universo permacultural (originário da agricultura) dado o seu carácter holístico, experimental e sistémico. No polo oposto encontra-se a oportunidade de estabelecer a transição dos princípios permaculturais para práticas pedagógicas (como por exemplo, a aprendizagem experiencial, *peer feedback*, a mentoria, a cocriação, o método socrático, *Problem e project based learning*, *brainstorming*, ...) possíveis de desencadear efeitos multiplicadores.

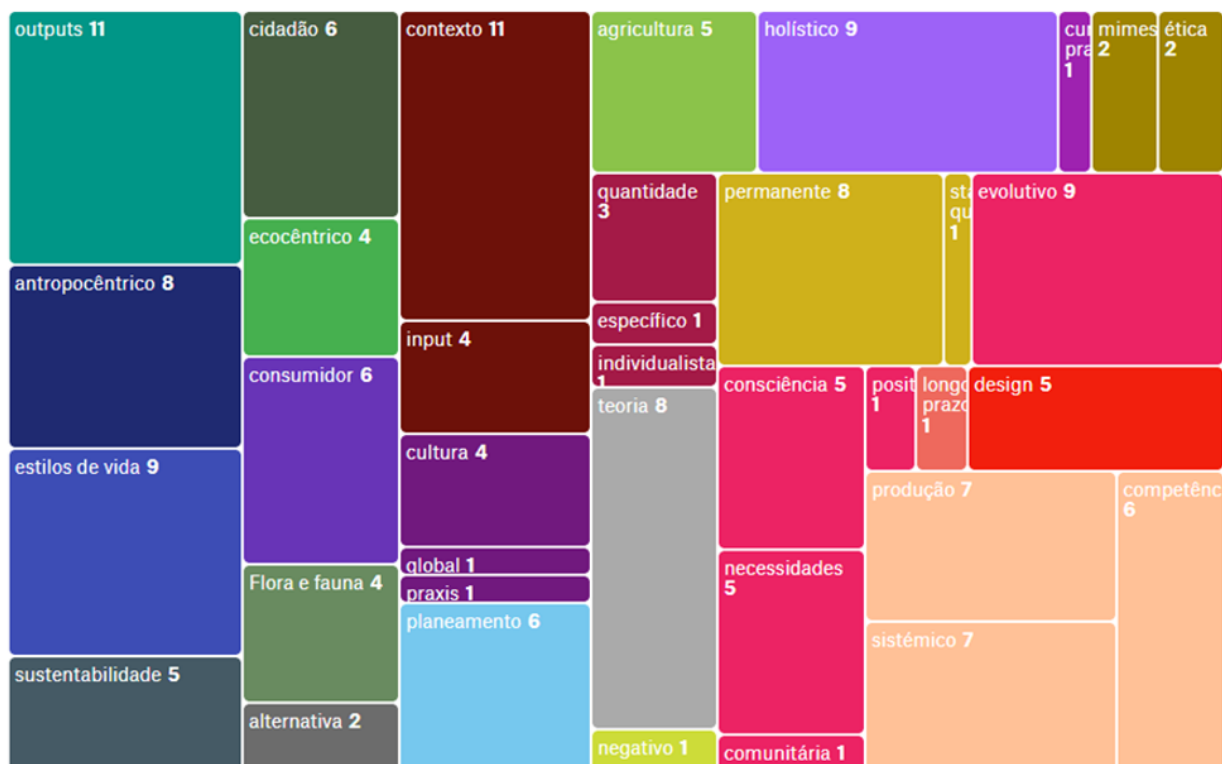


Figura 3 – Groundness das categorias Contexto, Outputs, Estilos de vida, Holístico e Evolutivo

Há ainda a destacar que a necessidade de sistematização das diferentes conceptualizações do termo permacultura permitiu compreender que há, pelo menos, cinco grandes aspetos a ter em consideração e que podem ajudar a determinar, em estudos futuros, o seu impacto no âmbito da educação formal, nomeadamente quanto à vertente pedagógica. São eles o contexto, os *outputs*, os estilos de vida, a componente holística e evolutiva.¹ Assim, escolher abordagens pedagógicas mais adequadas a adotar, independentemente da área de estudo ou conhecimento, implica reconhecer a importância do contexto dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dever-se-á ter, ainda, em conta procurar obter resultados, reconhecer a importância dos estilos de vida, a adoção de uma visão simultaneamente holística e evolutiva, quer do conhecimento quer dos sujeitos envolvidos no processo formativo quer dos seus contextos.

¹ Atendendo ao resultado da análise temática realizada adotando apenas as categorias com uma força ou Groundness maior – igual ou superior a 9 menções.



Considerações finais

Do ponto de vista dos resultados obtidos e sua discussão e atendendo que se procurava sistematizar as diferentes conceptualizações do termo permacultura, através da análise temática foi possível obter o seguinte conceito de permacultura: método holístico adotado por um movimento social, alternativo ao *status quo*, visando a adoção de estilos de vida capazes de integrar, de forma positiva, equilibrada e proativa, os sistemas e processos humanos. Além disso, assenta em princípios filosóficos que privilegiam uma visão comunitária de longo prazo, bem como uma base científica e uma lógica regeneradora e sinérgica possíveis de se enquadrarem na educação formal, bem como não formal (cidadania). Registe-se que pretende capacitar o homem para agir como cidadão do ambiente natural, de forma ecologicamente correta, economicamente viável e socialmente justa. Esta aproximação ao conceito é o resultado de uma análise externa ao universo dos seus praticantes, pelo que seria relevante compreender como é que estes definem este termo.

Partindo das práticas formativas já reconhecidas na permacultura, compreendeu-se que estas práticas não incorporam a educação formal, perspetivando-se a necessidade dessa incorporação. Como foi possível identificar nos seus elementos fundadores, procurou-se, assim, e atendendo a esses princípios permaculturais (Figura 1), estabelecer essa ligação atendendo a algumas práticas pedagógicas comumente usadas na atualidade. Este esforço embrionário está sujeito ao questionamento quanto às implicações da seleção das práticas em causa – e exclusão de outras – quer quanto à sua operacionalização na relação com os princípios. De facto, é uma tentativa de estabelecer essa relação inicial da permacultura com a educação formal, já que e de acordo com a Flor da permacultura, esta está presente no ensino não formal. No entanto, e ainda que questionável, é uma primeira proposta de aplicação dos princípios da permacultura na educação formal.

Em síntese, a assunção da ética permacultural no ensino formal constrói-se a partir da consciencialização das melhores práticas no ensino e nos seus contextos. A permacultura, enquanto conceito polissémico, já faz intuitivamente parte das escolas, quer enquanto comunidades de práticas, bem como nas comunidades educativas vocacionadas para aprender-a-aprender.

Este aspeto é notório ao considerarmos que cada estudante pode ser encarado como um elemento integrando um sistema interrelacionado com outros, tal como sucede no mundo natural. Identificam-se também sinergias entre abordagens pedagógicas e estratégias permaculturais através da aplicação da ética permacultural à sala de aula. Por último, questiona-se a hiperespecialização face à emergência de uma ciência de tipo novo – multidimensional (Morin, 2016) entre o antropocentrismo e o ecocentrismo e numa ótica



ecofilosófica que privilegia uma ecologia profunda e ecocêntrica, segundo Arne Naess, 1973 (citado por Drengson, 2000).

Referências bibliográficas

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Drengson, A. (2000). Education for Local and Global Ecological Responsibility: Arne Naess's Cross-Cultural, Ecophilosophy Approach. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5(Spring).
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17th ed.). Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2005). *A Questão da Educação Formal/Não-Formal*. Outubro. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eud%0Acação não formal_formal_Gadotti.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eud%0Acação%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf)
- Gadotti, M. (2011). *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido* (2nd ed.). Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gohn, M. da G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar Em Educação, IIª série*(1). https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf
- Holmgren, D. (2013). *Permacultura. Princípios e Caminhos além da Sustentabilidade*. Via Sapiens.
- Mollison, B., & Holmgren, D. (1978). *Permaculture One*. Corgi.
- Morin, E. (2016). *O Ano I da Era Ecológica*. Piaget.
- Santos, M. E. V. M. dos. (1999). *Desafios Pedagógicos para o Século XXI*. Livros Horizonte.
- Seate, B. M., Poee, R. I. D., & Chinomona, R. (2016). The relative importance of managerial competencies for predicting the perceived job performance of Broad-Based Black Economic Empowerment verification practitioners. *SA Journal of Human Resource Management*, 15. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v14i1.696>
- Umann, M. (2014). *Permacultura? Curso de Introdução*. Fértil Caos Ed.
- Viebrantz, P. B. (2016). *A permacultura “como estratégia de educação ambiental formal: potencialidades e limitações*. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
- Wahl, D. C. (2016). *Design de Culturas Regenerativas*. Bambual Ed.



Questões de consumo - A sustentabilidade da moda em Portugal

Albarello¹, Ângela; Manguito², Bruna; Vilhena³, Catarina; Morais⁴, Jorge

¹ Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação
(210190011@estudantes.ips.pt)

² Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação
(190131034@estudantes.ips.pt)

³ Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação
(190131021@estudantes.ips.pt)

⁴ Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação
(190131048@estudantes.ips.pt)

Resumo

O trabalho resulta da pesquisa realizada para a Unidade Curricular (UC) Seminário de Investigação e Projeto de Comunicação da licenciatura em Comunicação Social da Escola Superior de Educação -Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), responsabilidade das Professoras Alcina Dourado e Alice Samara. O propósito da recolha de dados consistiu em identificar e analisar temas relacionados com questões de consumo, sendo que a atenção se focou na sustentabilidade da moda, aplicando ao caso português a análise de Lee e Weder. A indústria de moda ameaça a vida sustentável e os ecossistemas, colocando o nosso futuro em causa, correspondendo ao pensamento de Edgar Morin. Por isso, o movimento slow fashion pode ter um papel a desempenhar para a construção de alternativas sustentáveis. Deste modo, pretende-se contribuir para o conhecimento do slow fashion na realidade portuguesa, pois esses estudos neste contexto são escassos. Para tal, recolheu-se publicações no Instagram para entender como é representado o movimento através da análise temática do #slowfashionportugal de 1 a 25 de dezembro de 2021, dividindo-se em três temas: Negócios:



um mercado ecológico; Uma experiência de autoexpressão; e Valor sustentável na comunidade. Realça-se a identificação de critérios de recolha, correspondendo 23 publicações, e a identificação de 145 códigos. Concluiu-se que o conceito se apresenta como antítese sustentável do fast fashion – realçando a necessidade de reduzir a poluição e o desperdício e promovendo a relação entre as peças e o indivíduo - e mostra-se um negócio crescente no país. Contudo, traços da cultura portuguesa são praticamente nulos dentro do movimento em estudo, como por exemplo menção a produtos feitos da cortiça. Conclui-se também que não havia quase publicações com correlação ao slow fashion que apresentassem o masculino –este tema, em Portugal, é direcionado na sua esmagadora maioria ao género feminino.

Palavras-chave: Consumismo, Instagram, Portugal, *Slow fashion*, Sustentabilidade

Introdução

O tema ‘Questões de consumo’ remete para a relação do indivíduo com os outros e como constrói a sua identidade. O consumismo é um estilo materialista incentivado pela publicidade -estimula a compra de produtos, a obsolescência rápida e a preconização do novo- e é responsável pelo agravamento das desigualdades sociais e crises económicas, culturais e de valores ético-morais (Díaz, 2012). Visto que a sustentabilidade e o ambiente são temas discutidos nos média, eles foram investigados no contexto do consumo de produtos da indústria têxtil, analisando-se no Instagram o conceito *slow fashion* em Portugal. Isto porque o consumo é potencializado no meio *online* e pode contribuir para uma construção identitária no Instagram (Dantas, 2018).

O presente estudo tem por base o trabalho de Ellen Lee e Franzisca Weder (2021), sendo aplicado ao contexto português. O *slow fashion* (‘moda lenta’) é um movimento social¹ que procura respeitar o ambiente contrariando a produção em massa e o consumo conspícuo. O *slow fashion* é uma contestação ao *fast fashion* que, após entender a sua influência no consumidor, produz em larga escala objetos que devido, por exemplo, à pouca qualidade das peças, são rapidamente consumidos e descartados. Deste modo, o *slow fashion* é um fenómeno de contracultura, opondo-se aos padrões de comportamento e ideologias dominantes na sociedade (Cracco & Martínez, 2019).

¹ ações coletivas que têm em vista a mudança da sociedade através de uma causa social (Melucci, 1989).



Assim, o estudo tem como finalidade contribuir para o conhecimento do conceito *slow fashion* na realidade portuguesa, pois estudos sobre o movimento neste contexto são escassos. Já os objetivos a alcançar foram obter conhecimento sobre: o fenómeno da moda, o movimento do *slow fashion*, a sua relação com o *fast fashion*, e como é que abordado no *Instagram*, recorrendo à análise do *#slowfashionportugal*. É fulcral mencionar que a moda sustentável é uma tendência nas redes sociais, muito graças ao papel dos influenciadores digitais, que, não descurando a sua importância, não são o objeto de estudo (Lee & Weder, 2021). Consequentemente, quanto à escolha do *Instagram*, além de ser escolhido pelo artigo de Lee e Weder (2021), este é indicado como dos que mais influencia a criação de desejos nos consumidores, obtendo a atenção de várias marcas para haver maior proximidade com os mesmos (Santos, 2021). À sua semelhança, a escolha do *hashtag* é resultado da procura de replicar o estudo-base já mencionado, onde recorreram ao *#slowfashionaustralia*. Este permitiu entender como é que a rede social enquadra o *slow fashion* perante o consumidor em Portugal.

Assim, investigou-se o tipo de conteúdo relacionado com o conceito, partilhado pelos emissores, que pode influenciar o consumo por parte dos recetores. Além disso, a amostra reduzida pode influenciar a análise dos resultados, ou a falta destes, visto não se tratar de toda a representação do conceito no *Instagram*. O paradigma seguido foi o da análise e trata-se de um estudo de caso intrínseco, regendo-se por uma pesquisa básica e descritiva documental indireta de fontes secundárias contemporâneas (Bell, 2010; Coutinho, 2011; Lakatos & Marconi, 2002). A metodologia consistiu numa análise temática de texto e análise de conteúdo de imagens fixas (Coutinho, 2011; Lakatos & Marconi, 2002; Lee & Weder, 2021; Santos & Tavares, 2020).

Enquadramento teórico

A indústria da moda é das que tem maior impacto ambiental ao necessitar de imensos recursos (como água e energia) e por usar produtos químicos tóxicos na produção de material têxtil (Rocha, Silva, Silva, & Campos, 2021). Por isto, a sociedade preocupa-se cada vez mais em compreender esta problemática (Johansson, 2010; Pereira & Horn, 2010). Lee e Weder (2021) reforçam esta ideia revelando que ao ano consome-se 79 biliões de litros de água, liberta-se 190 mil toneladas de microplásticos, e abandona-se em aterros sanitários 92 milhões de toneladas de resíduos têxteis. Eleonor Johansson (2010) e Seibel (2019) aprofunda este tema e revela problemas associados: libertação de químicos poluentes prejudiciais à saúde de trabalhadores; falta de condições laborais e a remuneração monetária não correspondente ao trabalho realizado, devido ao preço muito baixo do produto final; e o descarte de produtos, pois, incentivados pela sociedade consumista, os consumidores



utilizam-nos num curto espaço temporal e quando abandonados os produtos são exportados para aterros em países menos desenvolvidos.

A moda sustentável tenta combater estas injustiças procurando dar condições de trabalho e modelos de negócios justos e utilizar materiais orgânicos, ecológicos e biodegradáveis. Existem vários conceitos que lhe são associados: moda circular, berço a berço, moda ecológica, moda ética, moda de comércio justo, moda minimalista e moda lenta, mais conhecido como *slow fashion* (Díaz, 2012; Johansson, 2010; Lee & Weder, 2021). No entanto, é de referir que o *slow fashion* tem como influência o movimento *slow food* que simboliza o desaceleramento da vida e teve origem em Itália (1989). Segundo Tran (2008, cit por Johansson, 2010), as pessoas repararam que devido à *fast food* a culinária tradicional estava em declínio e tudo era confeccionado muito rápido, desejando abrandar os procedimentos de produção. Este conceito de *slow* apresenta-se como oposição à cultura rápida e ao imediatismo, sendo uma solução para os impactos prejudiciais associados. O *slow fashion* é a aplicação destes conceitos na moda, o conhecimento do que se compra, quem produz e decidir a qualidade de forma responsável e consciente (Lee & Weder, 2021; Pereira & Nogueira, 2013).

Segundo Portugal Têxtil (2021), houve um grande impacto na moda em Portugal, diminuindo drasticamente o consumo desta indústria, referido por 68% dos inquiridos, por outro lado, apenas cerca de 22% do comércio de retalho foi atingido pela Covid-19, segundo o Instituto Nacional de Estatística (2020). É perceptível que as empresas com maior aposta ambiental foram menos atingidas pelos impactos econômicos decorrentes da pandemia de Covid-19. Uma estratégia de reabilitação encontrada pelas marcas foi o uso das redes sociais para vender e promover produtos. Tendo em conta a oferta digital atual, o Instagram destaca-se notoriamente pelo seu número de utilizadores e componente comunicacional, divulgando informações através de elementos textuais e audiovisuais. Outras características são a instantaneidade e o rápido alcance de cada publicação, agregando *feedback* do público. Posto isto, influenciadores de moda recorrem a esta ferramenta através de fotografias/vídeos para promover marcas, influenciando o consumo de produtos (Santos, 2021; Carvalho, Júnior, Silva, Barroso & Teixeira, 2021). Inúmeros estudos revelam que os consumidores têm o poder de contribuir para tornar a indústria da moda mais sustentável, consumindo os produtos resultantes por ser uma alternativa mais positiva para o ambiente e trabalhadores do que o *fast fashion* (Lee & Weder, 2021).

A recolha de dados deste estudo se baseia no processo de investigação característico das ciências sociais e humanas, culminando numa análise temática de dados textuais e de conteúdo de imagens fixas, aplicando significados próprios a partir das características observadas no objeto de estudo (Coutinho, 2011; Lakatos & Marconi, 2002; Bell, 2010).



Ademais, é também uma pesquisa básica pura e descritiva, concentrando-se na descrição, registo, análise e interpretação de um fenómeno atual e presente (Best, 1972 cit por Lakatos & Marconi, 2002). Além disso, este é um estudo de caso intrínseco, analisando detalhadamente a entidade definida –*slow fashion*– e reconhecendo toda a sua complexidade. A sua finalidade é compreender o movimento através de elementos descritivos que não impedem o seu alcance analítico (Coutinho, 2011; Lakatos & Marconi, 2002; Bell, 2010).

Metodologia

A partir desse estudo pretendeu-se entender como é que o movimento *slow fashion* em Portugal é representado no Instagram, analisando o *#slowfashionportugal* de 1 a 25 de dezembro de 2021, num período pandémico. Examinou-se este *hashtag* para realizar uma análise temática e de conteúdo das publicações no período temporal delimitado. A amostra não probabilística e intencional foi selecionada dado que o universo de análise é bastante numeroso e que a quadra natalícia promove o consumismo por impulso, em contradição ao consumo consciente e sustentável (Santos & Tavares, 2020; Coutinho, 2011).

Os critérios de recolha de dados dizem respeito a publicações no Instagram que cumprem os requisitos da tabela 1. Os dados foram recolhidos pelos membros do grupo, sendo 23 publicações, e a sua organização feita no Microsoft Excel. A recolha de dados manualmente pode culminar em erros de recolha de material, porém esta foi revista 3 vezes. A organização tratou-se da identificação dos dados, descrição dos elementos visuais e categorização de elementos visuais e textuais segundo a atribuição de códigos com um único significado (Lakatos & Marconi, 2002). Os códigos atribuídos a cada dado dizem respeito aos elementos visuais e textuais identificados relevantes ou com potencial teórico, por exemplo, post no Instagram mostrando imagem do rosto de uma pessoa, aparentemente espantada, entre diversas peças de roupas. Assim, a pesquisa adotou a codificação holística, apropriada a estudos com múltiplos tipos de dados que atribui temas ou descrições a um conjunto de dados por inteiro, a codificação provisória, ao usar-se uma lista de códigos adaptáveis de outros investigadores, e por fim a codificação simultânea, ao designar mais do que um código a um dado qualitativo (Catapan, Baratieri & Nicolotti, 2021).



Tabela 1 - Critérios de Recolha de Dados

	Critérios de Recolha de Dados
1	Ter #slowfashionportugal na descrição ou no comentário.
2	Ser pública.
3	Ser escrita em português.
4	Ter imagem fixa e/ou elemento textual.
5	Ser publicada de 1 a 25 de dezembro de 2021, inclusive.

As categorias foram adaptadas consoante o país, cultura e língua em análise, tendo em conta o enquadramento no *corpus* do artigo. Esta categorização foi definida pelo estudo de Lee e Weder (2021): questões económicas e sustentáveis; questões sociais relacionadas com *slow fashion*; questões sociais e ambientais. O grupo procedeu à interpretação dos dados influenciado *a priori* por preconceitos, valores e experiências pessoais. Ademais, para a análise temática das publicações foram estabelecidos eixos temáticos (por exemplo, Negócios: um mercado ecológico), eixos subtemáticos (ex., Slow fashion como antítese do fast fashion) e códigos (ex., Sustentável), e indicados os posts correspondentes. O método comparativo dos dados recolhidos foi um meio de validação para garantir que os resultados tinham variedade de categorizações (Lee & Weder, 2021).

Resultados e Discussão

A análise e classificação dos dados centrou-se em 3 temas: *Negócios: um mercado ecológico, Uma experiência de autoexpressão e Valor sustentável na comunidade*; e cada um destes é fragmentado em subtemas relacionados direta e/ou indiretamente. Primeiramente, realça-se os códigos predominantes: *criativo (7), feito à mão (7), funcional (7), guarda-roupa (7), sustentável (7), trabalho (7), vida diária (7), criador (8), dicas de estilo (8), marca (8), sessão fotográfica (8), feminino (9), redução do consumo (9), individual (10), moda digital (10), relação com roupas (10), compras (12), negócios (13)*.

Neste seguimento, cada um pertence a uma categoria, sendo as que mais se destacam: *Utilitarista (27), Tudo sobre o utilizador (28), Experiência humana – sensorial e emocional (32), Slow fashion é negócio e marketing (34), Forma de moda mais consciente (35), Slow fashion como antítese do fast fashion (46), Processo de criação na comunidade (52)*. Por último, quanto aos temas resultantes, destaca-se *Negócios: Um mercado ecológico (142)*.



No tema *Negócios: Um mercado ecológico*, as publicações (*posts*) apresentam os negócios do *fast fashion* como prejudiciais devido ao impacto negativo ambiental. Estas empresas são antiéticas e insustentáveis, assim, o *slow fashion* surge: mercado ecológico, antítese e solução à indústria referida. Uma das publicações mostra que “Existem tantas formas de fazer circular a vossa roupa sem que ela termine nos aterros. E quando tiverem necessidade de comprar roupa nova, optem por marcas transparentes e sustentáveis. Optem por qualidade e pequenas empresas (normalmente temos mais transparência nos processos e pagamentos justos aos trabalhadores)”. Outra acrescenta que escolher a indústria atual, é similar a apoiar a precariedade laboral e continuidade da poluição da água. Porém, outra refere que as consequências ambientais não são da inteira responsabilidade dos consumidores porque depende da iniciativa de redução de produção das empresas de *fast fashion*.

No tema *Uma experiência autêntica de autoexpressão* surgem vários *posts*, que apresentam a urgência do consumidor refletir sobre o consumo consciente. Por outro lado, é exposta a necessidade de existir uma reflexão da individualidade através da moda, criando uma conexão emocional entre o consumidor e o produto. Outro *post* remete para a reflexão do consumo, no sentido de chamar à atenção o utilizador para as compras por impulso e como a roupa nos ajuda a exprimir a nossa personalidade: “Estilo é dizer quem és sem precisares de falar”. Outro vai ao encontro deste, no sentido de comprar por necessidade e não para acumular, tal como realça a individualidade associada à adoção de um estilo único. Já outros *post* destacam como o estilo único faz com que o indivíduo ganhe uma conexão emocional com o produto, culminando na personalização do mesmo para reutilizá-lo.

Neste seguimento, o tema *Valor Sustentável na Comunidade* centra-se no lixo têxtil e como prejudica o meio ambiente e a economia. Como solução, o *slow fashion* mostra como a produção local, a reutilização e a reciclagem podem contribuir para uma indústria mais sustentável. A maioria dos *posts* associados aos códigos deste tema, centram-se na revenda de produtos de marcas de *fast fashion*, demonstrando que, em vez de desperdiçados, são reaproveitados por outros, ampliando a vida útil dos produtos. Ressalta-se o destaque atribuído às etiquetas de composição pois permite os consumidores conhecerem os materiais de que os objetos são feitos. A questão da etiqueta de gôndola demonstra o ato de consumismo visto que o sujeito, deduz-se, comprou o produto e nunca o utilizou.

Observa-se publicações de peças feitas à mão sob encomenda o que contribui para a diminuição de produtos standardizados e o aumento da economia local, por se tratarem de microempresas. A reciclagem e a reutilização são, assim, estratégias essenciais do *slow fashion* para a sustentabilidade do mercado, como exemplifica uma das mensagens: "contribuem para a redução do consumo e conseqüente diminuição da produção da indústria têxtil".



De facto, os códigos mais destacados revelam que o *slow fashion* é um negócio sustentável que aborda o desenvolvimento de sentimentos por parte do consumidor com as roupas -o indivíduo- e apela à redução do consumo conspícuo realçando o funcional da moda e a questão da vida diária. Este tipo de negócio destaca o feito à mão, dicas de estilo, feminidade e até o criador da peça têxtil. Algumas publicações referem o *fast fashion* e a sua falta de ética, porém, conforme uma das mensagens "é muito interessante ao partilhar que se as grandes marcas continuarem a produzir a mesma quantidade, nada vale aos consumidores abrandarem o ritmo pois o desperdício mantinha-se". Esta foi o *post* que mais destacou o poder associado às grandes empresas. Apelando ao consumo, as publicações do *slow fashion* em Portugal pretendem consciencializar o público-alvo.

Perante estes dados, analisa-se que nenhuma das publicações referiu o Covid-19 nem o relaciona com o consumismo. O grupo esperava encontrar dados neste aspeto pois ainda se encontra a experienciar uma pandemia que afeta relações sociais, o consumo, entre outros. Algo que o movimento do *slow fashion* valoriza é precisamente o uso de materiais orgânicos e sustentáveis na produção de moda, sendo uma das suas antíteses perante o *fast fashion*. A verdade é que a maioria dos dados recolhidos não menciona esta característica constituinte do movimento que procura melhorar a relação roupa-ambiente-indivíduo através do incentivo à: prática de escolhas ecológicas, exaltação dos valores pessoais e ganho de experiências positivas.

Relativamente à variedade de produtos de moda, o feminino foi exaltado em detrimento do masculino e infantil. É interessante pensar no porquê destas categorias não terem a mesma importância nas redes sociais, remetendo à ideia popular que o sexo feminino consome mais do que o masculino. Sendo que se analisa a representação do *slow fashion* em Portugal, o grupo esperava mais publicações que referissem esta relação. A fabricação nacional é rica em vários processos têxteis e desanima a falta de valorização das matérias-primas nacionais como a cortiça -um produto adaptável com vários fins.

Em suma, é possível constatar a necessidade de se alterar os hábitos de consumo que, muitas vezes, contribuem para a insustentabilidade do mercado. Os *posts* mencionam um consumo desenfreado por impulso que resulta no desperdício extremo de matérias-primas e de produtos têxteis por muitas vezes não se enquadrarem no estilo do indivíduo. Portanto, o *slow fashion*, pretende que o consumidor reflita sobre uma relação com o produto em causa, destacando a sua qualidade superior, a adaptabilidade a outros fins, e a individualidade do usuário.



Considerações finais

O presente artigo mostra-se pertinente na área de estudo do *slow fashion*, fornecendo novos dados sobre o tema e relacionando-o com a realidade portuguesa. Aquando da pesquisa, foram quase nulos os resultados de artigos com características similares a este que tratassem a temática em Portugal, tornando o presente artigo pioneiro nesta área de investigação. Por exemplo, a pesquisa pelos termos '*Slow fashion*' and '*Instagram*' na base de dados Scopus¹ resultou em dois artigos, um deles é o de Lee e Weder (2021), e pesquisa idêntica feita na coleção Scielo² Brasil resultou em zero documentos. Sendo de realçar que se nota uma maior vontade de abordar o tema através de: investigações, programas televisivos como *Armário* da RTP, e publicidades de campanhas de sensibilização ecológicas.

O *slow fashion* nasce de uma necessidade de mudança de paradigmas, tanto industrial como ambiental, tratando-se da necessidade de: se repensar os métodos de fabricação; refletir sobre como a poluição e a manipulação massificada de matérias-primas provocam danos no equilíbrio dos ecossistemas; e refletir sobre danos sociais causados pelo consumo conspícuo. Assim, podemos destacar que quantidade não significa qualidade nem variedade e que é necessária a reeducação dos consumidores para que, das próximas vezes que decidam consumir produtos têxteis, tenham em consideração a proteção dos ecossistemas e dos trabalhadores precários da indústria do *fast fashion*.

A averiguação dos resultados do estudo realizado surge por meio de uma investigação da *#slowfashionportugal* no Instagram e conclui-se que o *slow fashion* no Instagram, relacionado com Portugal, apresenta-se como a antítese do *fast fashion* –realçando a necessidade de reduzir a poluição e o desperdício e promovendo a relação entre as peças têxteis e o indivíduo- e mostra-se um negócio crescente no país. Contudo, é possível concluir que traços da cultura portuguesa são muitíssimo escassos ou praticamente nulos dentro do movimento em estudo: por exemplo, não se observa a ligação entre produtos do *slow fashion* e a tecelagem tradicional. Outra conclusão possível é que, fora um número pouco relevante de *posts* possíveis de serem considerados dentro do código "Unisexo", não havia quase publicações com correlação ao *slow fashion* que apresentassem o masculino ou a masculinidade –é possível concluir que este tema, em Portugal, é direcionado na sua esmagadora maioria ao género feminino. A relevância do feminino também é destacada por Lee e Weder ao mencionarem que o *slow fashion* no Instagram representa principalmente o empoderamento feminino. Assim, numa futura investigação, seria interessante averiguar que tipo de relação o *slow fashion* tem com o género masculino e com outros géneros

¹ Link: <https://www.scopus.com/home.uri>.

² Link: <https://www.scielo.br/>



enquadrados no espectro da identidade pessoal, como o não-binário, o gênero-fluido, o transgênero, ou o agênero – adotando outro código para a definição de roupa como a moda andrógena.

Referências bibliográficas

- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (5ª ed.) (G. Valente, Ed., & M. J. Cordeiro, Trad.) Lisboa: Gradiva. Obtido de <https://soclogos.files.wordpress.com/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>
- Carvalho, E. M., Júnior, M. A., Silva, L. d., Barroso, E. d., & Teixeira, L. I. (julho/agosto de 2021). Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo. *Pequenos empreendedores de moda e mídias sociais: enfoques no uso do instagram*. Obtido de <http://www.relise.eco.br/index.php/relise/article/view/531/539>
- Catapan, S. d., Baratieri, T., & Nicolloti, C. A. (15 de março de 2021). *Codificação: uma possibilidade para análise de dados qualitativos*. Obtido de <https://brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/26307/20857>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina. Obtido de <https://moodle.ips.pt/2122/mod/folder/view.php?id=38527>
- Cracco, V., & Martínez, A. (2019). *Estado del slow fashion a nivel nacional*. Obtido de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/26980>
- Dantas, B. L. (2018). *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Obtido de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12947/1/Arquivototal.pdf>
- Díaz, S. R. (2012). Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences. Consumismo y sociedad: una visión crítica del homo consumens*, 34(2). Obtido de <https://www.redalyc.org/pdf/181/18126057019.pdf>
- Johansson, E. (2010). *Slow Fashion - the answer for a sustainable fashion industry?* Obtido de <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1312116/FULLTEXT01.pdf>
- Lee, E., & Weder, F. (6 de setembro de 2021). MDPI. (A. Galati, Ed.) *Framing sustainable fashion concepts on social media. An analysis of #slowfashionaustralia Instagram posts and post-COVID visions of the future*. Obtido de <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/17/9976/htm#B25-sustainability-13-09976>
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2002). docer. *Técnicas de pesquisa*. Obtido de <https://docero.com.br/doc/ss51sn>
- Melucci, A. (1989). *Um objetivo para os movimentos sociais?* Obtido de <https://www.scielo.br/j/ln/a/g4ySjtRNsbyW73tXTR4VNNs/?format=pdf&lang=pt>



- Pereira, A. O., & Horn, L. F. (2010). *Relações de consumo: consumismo*. Obtido de https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/RC_CONSUMISMO_EBOOK_2.pdf
- Pereira, D. R., & Nogueira, M. F. (2013). *Moda sob medida uma perspectiva do slow fashion*. Obtido de http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202013/COMUNICACAO-ORAL/EIXO-1-DESIGN_COMUNICACAO-ORAL/Moda%20sob%20medida%20uma%20perspectiva%20do%20slow%20fashion.pdf
- Portugal Têxtil. (2021). *Pandemia traz oportunidades para Portugal*. Obtido de Portugal Têxtil: <https://www.portugaltextil.com/pandemia-traz-oportunidades-para-portugal/>
- Rocha, C. M. R. S., Silva, V. P. R., Silva, P. F., & Campos, J. H. B. C. (2021). Revista Ibero Americana de Ciências Ambientais. *Análise do consumo de água e produtos químicos em indústrias têxteis no Agreste Pernambucano*. Obtido de <http://sustenere.co/index.php/rica/article/view/CBPC2179-6858.2021.001.0047/2484>
- Santos, D. A. (julho de 2021). Repositório Comum. *Novas tendências online: o processo de decisão de compra de produtos de moda no Instagram*. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/37379>
- Santos, E., & Tavares, F. O. (2020). Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa. *Percepção do consumismo dos portugueses na época de Natal*. Obtido de <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rgplp/article/view/81233/78837>
- Seibel, V. d. (setembro de 2019). Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade. *A publicidade das marcas de moda sustentável no "Instagram" e a promoção do consumo sustentável: uma análise sobre um caminho possível*. Obtido de <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/563/2019/09/2.3.pdf>



Orientando Investigações em Educação Inclusiva: criar laços, desafiar saberes e iluminar caminhos

Belchior¹, Margarida; Lima-Rodrigues², Luzia; Manuel³, Maria Adelina

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da Lusofonia & Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento – Universidade Lusófona – belchior.margarida@gmail.com

² Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal & Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento – Universidade Lusófona – luzia.rodrigues@ese.ips.pt

³ Agrupamento de Escolas de Montijo & CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento – Universidade Lusófona – adelina.academic@gmail.com

Resumo

O objetivo desta comunicação é o de refletir sobre o trabalho de orientação de uma comunidade de prática de investigação em Educação Inclusiva. Como criar laços humanos e de confiança entre os membros de um grupo, mantendo o foco na investigação? Como desafiar valores, atitudes e saberes, algumas vezes incoerentes com os direitos humanos, a justiça social ou a inclusão, sem desestimular ou diminuir a equipa? Como iluminar os possíveis caminhos, sem ser determinista? Como corrigir erros mantendo a autoria? Como Walker & Thomson afirmam, como qualquer outro processo pedagógico, a orientação de doutorandos gera tanto prazeres como desafios, ainda mais no ensino superior contemporâneo, por conta do contexto de globalização, internacionalização, da diversidade de cursos e dos estudantes, sem contar a natureza mutável do ensino superior, logo as mudanças dos cursos de doutoramento e mestrado, assim como as diferentes finalidades dos próprios estudantes para a sua investigação (2010, p. xvi). Recorrendo ao relato da experiência, adotando uma perspectiva etnográfica relativamente a este breve estudo, as autoras apresentarão os dados recolhidos junto do grupo de estudos relativamente às



questões geradoras apresentadas acima, cruzando-os com a sua própria experiência imersiva. A constituição deste grupo deve-se a uma visão aberta, colaborativa e participada que adotamos sobre a construção do conhecimento científico. Este grupo é parte integrante do Núcleo de Estudos em Inclusão Social e Educativa (NEISE) do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), do Instituto de Educação da Universidade Lusófona (Portugal). Com encontros quinzenais desde setembro de 2019, o grupo reunia-se presencialmente, antes da pandemia. Com o surgimento do Covid19 e o consequente confinamento, elementos do grupo perderam entes próximos e queridos, foi necessário apoiar estudantes em dificuldades, bem com às suas famílias, mas todos os obstáculos foram ultrapassados e esta comunidade de prática deu continuidade à produção conhecimento, à publicação de artigos, enfrentou novos desafios, como a mais recente crise dos refugiados da Ucrânia. Perante todos os desafios e histórias de vida reconstruídas, o grupo decidiu que “ninguém larga a mão de ninguém”. Espera-se, com esta breve pesquisa, partilhar incertezas e convicções sobre como conduzir um grupo de investigação com ternura, assertividade, muito suor, algumas lágrimas e uma boa pitada de diversão.

Palavras-Chave: Comunidades de Prática; Orientação de investigadoras; Educação Inclusiva; Produção académica; Relações interpessoais

Estudar uma comunidade de prática sobre educação inclusiva

Desde setembro de 2019 tem sido dinamizado um grupo de investigadoras, uma comunidade prática sobre investigação em Inclusão Social e Educativa, no âmbito do Núcleo de Estudos para a Inclusão Social e Educativa - uma Research Learning Community (ReLeCo) do CeIED, da Universidade Lusófona.

Este grupo de pesquisa, iniciou-se em regime de coorientação, como um espaço de reflexão, de apresentação, de partilha e debate das pesquisas em curso, nas suas diversas fases, integrando neste grupo as investigadoras, estudantes de mestrado e doutoramento, que estamos a acompanhar, de forma colaborativa e participada. As duas primeiras autoras deste artigo são as orientadoras e a terceira é uma das estudantes de doutoramento. A finalidade da criação desta comunidade de prática foi enriquecer o reportório partilhado sobre o que é pesquisar em Inclusão Social e Educativa, uma vez que como investigadoras temos uma visão de construção do conhecimento científico aberta, colaborativa, participada e democrática. Neste espaço de encontro quinzenal pretendemos contribuir para o avanço dos estudos em andamento, considerando cada uma das participantes como uma pessoa, nas suas múltiplas dimensões, criando laços e um clima de trabalho inclusivo, de apoio emocional, que potencie os pontos fortes de cada uma e ajude a superar as fragilidades. Nestes processos de



orientação, as relações interpessoais que se vão tecendo e aprofundando através da partilha e reflexão sobre os projetos de investigação, incluem naturalmente dimensões da vida pessoal de cada uma, contribuindo para fortalecer o apoio mútuo e a interajuda, como referem Manuel e Lima-Rodrigues (2021)

Foi a vivência de sucessivas experiências de vida, uma permanente autoformação, que me fizeram compreender a importância e deram sentido às transformações que ocorreram comigo mesma, nas relações e interações sociais e na forma como vejo o que me rodeia. (p. 221)

Tal como foi estabelecido por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), entendemos como comunidade de prática qualquer grupo social, cujos membros vão aprendendo e se vão transformando através da respetiva participação na prática social em questão. Neste caso concreto vão-se apropriando dos conceitos, dos processos e instrumentos de pesquisa, o que significa que vão também ensaiando formas mais claras de apresentar os seus trabalhos, bem como aprendendo a tirar o melhor partido da sua participação nas discussões partilhadas relativas a outros estudos, quer através da reflexão sobre estes, quer interrogando-os de forma construtiva e positiva, quer contactando também com novos autores ou novas pesquisas. As participantes nesta comunidade de prática de iniciação à investigação científica no domínio da Inclusão Social e Educativa vão, cada uma, ao seu próprio ritmo, construindo as suas trajetórias de aprendizagem na interação e com as contribuições dos restantes elementos do grupo. Estas trajetórias de aprendizagem são também trajetórias de transformação pessoal, logo de construção identitária.

Trata-se de uma forma situada, colaborativa e participada de fazer investigação, num contexto concreto, com uma finalidade própria, indo além das relações, de uma para uma, no nosso caso concreto, de orientadora *versus* orientanda. É assim um processo que vai sendo coconstruído, em grupo, num contexto social e interativo, que deixa de ser um processo privado de uma relação dual, como acontece habitualmente.

Numa comunidade de prática, tal como acontece neste grupo de investigação, também se estabelecem relações sociais, desenvolvem-se atividades e utilizam-se recursos e artefactos, tanto tecnológicos, como conceptuais. Deste modo são construídas as narrativas conjuntas, que vão sendo co-criadas. Todos estes elementos e dimensões vão-se constituindo como o reportório partilhado deste grupo social.

Apesar de todas as pessoas que participam nesta comunidade de prática terem direito à palavra, nem todas participam da mesma forma. Reconhecer que todas participam, significa que todas aprendem, das mais experientes, ou seja, as *oldtimers* – as orientadoras – às *newcomers*, àquelas que chegaram há menos tempo ao grupo e que iniciaram mais recentemente o seu percurso de investigação. O que significa que há uma gradação nos tipos



de participação no grupo, de uma participação mais periférica – a dos *newcomers* – a uma participação plena – a dos *oldtimers*. Os diferentes tipos de participação vão-se alterando ao longo do tempo, na medida em que as pessoas se vão apropriando progressivamente do reportório partilhado do que é investigar no domínio em questão, até se tornarem e serem reconhecidas como investigadoras, participando cada vez mais plenamente nesta comunidade de prática (Lave et al., 1991). De acordo com esta abordagem, aprender envolve a pessoa como um todo, em todas as suas dimensões, considerando as dimensões pessoais, mas também a dimensão social e cultural, ou seja, os contextos sociais em que as pessoas vivem (Belchior, 2013).

Nestes processos de participação social todas as participantes desenvolvem os seus processos de aprendizagem, de transformação. Se as *newcomers* estão a aprender a ser investigadoras, tornado-se investigadoras, as *oldtimers* estão a aprender a ser melhores orientadoras, a aperfeiçoar as suas práticas de orientação e supervisão nos processos de acompanhamento das investigações em curso.

Como afirmam Walker & Thompson (2010), na sua pragmática visão pedagógica do processo de orientação e iniciação à prática científica, trata-se de apoiar o orientando para que este complete num tempo razoável a sua investigação e dissertação, de promover uma relação pedagógica frutífera e produtiva através da qual a identidade académica do orientando vai crescendo em autoconfiança e em discernimento crítico. No que se refere aos orientadores, estes autores consideram que estes vão aprofundando e melhorando a sua abordagem, o seu reportório profissional e a sua capacidade reflexiva profissional através do trabalho com diferentes tipos de estudantes. As relações que se estabelecem são intensas e sensíveis, exigindo “(...) practitioners who are open to peer learning (and listening to students talk about their learning) and pedagogical dialogue and discussion” (Walker & Thompson, 2010, p. XVI).

Inclusão Social e Educativa: um conceito transversal a esta prática social

Ao longo dos últimos 70 anos, depois da adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a temática da inclusão social e educativa tem vindo a ganhar relevância nos debates e reflexões, quer entre investigadores, quer em medidas e tomadas de decisão de políticos, ganhando um relevo crescente nas orientações emanadas por organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a União Europeia (EU). A Inclusão Social e Educativa assume especial importância no âmbito do compromisso assumido por Portugal para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030 da ONU, agenda



alargada e ambiciosa que aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável (social, económico, ambiental) e que promove a paz, a justiça e a existência de instituições eficazes. Neste contexto adquire um destaque especial o ODS 4, através do qual se assume o compromisso comum pela melhoria da qualidade da Educação a nível planetário (ONU, 2015).

Perante este compromisso, a Inclusão Escolar e a Inclusão Social passaram a ser vistas como indissociáveis, pois uma escola inclusiva leva a uma sociedade inclusiva que promove o sentido de pertença, valoriza a diversidade e respeita as origens e modos de vida das pessoas.

A Inclusão Social e Educativa, como conceito transversal a esta comunidade de prática, ganha um sentido maior, mais vivo e abrangente, dada a diversidades das suas participantes (ver abaixo na caracterização do grupo), pois só encarando as diferenças de forma positiva e como estímulo à participação no grupo, pode ocorrer a aprendizagem de cada indivíduo e do grupo como um todo, partilhando perceções sobre o que fazemos e sobre o que isso significa para na trajetória de aprendizagem, e de vida, de cada uma.

Metodologia

Este é um breve estudo qualitativo de tipo etnográfico, em que a metodologia utilizada é predominantemente a observação participante, acompanhada por questionários *online* pontuais e específicos, quer para a caracterização dos elementos do grupo, quer para a elaboração de um “retrato” momentâneo sobre o significado para cada uma das investigadoras da sua participação neste grupo social específico. Tanto os dados registados através da observação participante, como os recolhidos através dos questionários, assim como o facto de sermos três autoras, com opiniões diversas, permitiram-nos uma triangulação que favorece o controlo da subjetividade que este tipo de pesquisas comporta.

As questões que orientaram esta breve pesquisa, explicitadas anteriormente, são as seguintes: Como criar laços humanos e de confiança entre o grupo, mantendo o foco na investigação? Como criar laços humanos e de confiança entre os membros de um grupo, mantendo o foco na investigação? Como desafiar valores, atitudes e saberes, algumas vezes incoerentes com os direitos humanos, a justiça social ou a inclusão, sem desestimular ou diminuir a equipa? Como iluminar os possíveis caminhos, sem ser determinista? Como corrigir erros mantendo a autoria?

Como autoras deste pequeno estudo, somos também membros ativos e participativos do grupo, pelo que nos envolvemos também de forma reflexiva nesta prática. Assumimos o papel do etnógrafo, descrevendo esta prática social por dentro, mas simultaneamente ganhando um distanciamento reflexivo (Caria, 2003; Amado, 2014).



Num estudo com estas características estuda-se sobretudo o desenvolvimento de uma cultura, pelo que, segundo Coutinho (2011), “a etnografia envolve a observação *prolongada e participante* do investigador no dia-a-dia do grupo que analisa.” (p. 305). Belchior (2013) considera que se pode estabelecer uma equivalência entre os conceitos de prática social e o de cultura, uma vez que é na prática social que Lave et al. (1991) e Wenger (1998) consideram situar-se a aprendizagem dos indivíduos, enquanto participantes.

Ao todo, integram esta comunidade de prática onze investigadoras muito diferentes no que diz respeito à sua idade, à sua nacionalidade, à sua experiência profissional, à sua relação com a investigação e ainda relativamente à sua atual profissão. Significa que é um grupo de mulheres muito heterogéneo, com uma grande diversidade social e cultural. Até ao momento não tem havido homens a interessar-se por esta área de investigação.

As idades variam entre os 24 anos e os 63 anos. Mais de metade dos elementos deste grupo tem idades compreendidas entre os 41 anos e os 63.

Quanto à nacionalidade, um indicador que consideramos estar diretamente associado à diversidade cultural, neste grupo três pessoas possuem duas nacionalidades, uma possui a nacionalidade brasileira e portuguesa e duas outras possuem nacionalidade angolana e portuguesa. Dos restantes elementos uma tem nacionalidade cabo-verdiana, três nacionalidade brasileira e quatro nacionalidade portuguesa.

Profissionalmente existe também uma grande diversidade, sendo que uma das participantes no grupo vem de uma área exterior à educação, a área do Direito Marítimo e das Pescas. Uma participante é educadora de infância, duas são professoras de educação básica, quatro elementos são professoras do ensino superior, duas são professoras de Educação Especial e duas são apenas estudantes.

Relativamente ao local de residência, outro indicador que também corrobora a diversidade cultural deste grupo, vivem fora de Portugal quatro participantes: uma participante vive em Angola, outra vive em Cabo Verde e duas vivem no Brasil. Apesar de as outras sete participantes viverem na região de Lisboa (Portugal), ou seja, a maioria, com a pandemia e a dispersão geográfica, a utilização dos recursos tecnológicos tornou-se extremamente útil para nos mantermos em contacto umas com as outras, quer para o desenvolvimento dos trabalhos, quer para o apoio mútuo através de relações interpessoais.

Nos dois últimos anos, os da pandemia, os encontros quinzenais aconteceram em horário pós-laboral, às 21h00 (hora de Portugal), através do ZOOM, com dois elementos a participarem a partir do Brasil (habitualmente com uma diferença horária de menos 4h) e outros dois a partir de Angola (durante parte do ano com uma diferença horária de 1h).



Existem três tipos de comunicação entre os membros de grupo: (i) o das reuniões quinzenais, para as quais existe habitualmente uma ordem de trabalhos que foi previamente negociada e acordada entre todos; (ii) outro, mais informal, que se estabelece com alguma frequência, muitas vezes mais do que uma vez por semana, através de um grupo “WhatsApp”; sempre que alguém precisa de algo ou surge informação ou um evento científico relevante para o grupo, é partilhado; (iii) mantemos também um contacto e uma relação privilegiada com cada uma das orientandas inicialmente atribuídas, para além da frequência das reuniões.

Apresentação e discussão dos dados

Face aos dilemas que se colocam nesta comunidade de prática relativamente à iniciação em investigação sobre Inclusão Social e Educativa, como orientadoras, partimos da nossa reflexão e realizámos a análise de conteúdo efetuada sobre as respostas abertas aos questionários, segundo Krippendorff (1980, citado por Vala, 1986) «a análise de conteúdo tem como finalidades fazer inferências, válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto» (p. 103). Os dados que recolhemos foram organizados em duas temáticas: (i) Orientando investigações em educação inclusiva; (ii) Inclusão. Para uma melhor leitura e compreensão do mesmo, elaborámos o Quadro 1, com as categorias, as subcategorias e os indicadores do discurso escrito das participantes. Consideramos que as respostas aos questionários vão ao encontro das questões inicialmente colocadas para este pequeno estudo.

Quadro 1 – Análise de Conteúdo do discurso das participantes

Área Temática	Categorias	Subcategorias	Indicadores: Discurso de participantes
Orientando Investigações em Educação Inclusiva	Laços afetivos e de amizade & foco no trabalho	Partilha; Escuta atenta e ativa Crítica construtiva; Naturalidade; Consistência.	<i>«A relação afetiva existente e os laços de amizade criados, a partilha de ideias e conhecimentos, a discussão crítica de ideias, o trabalho cooperativo e a entreatajuda.»</i>
	Valores	Direitos Humanos; Justiça Social;	<i>“A tranquilidade na troca de experiências e na exposição de ideias.”</i>



	Inclusão (social e educativa).	<i>“Pelo modo natural e consistente com que as professoras têm conduzido os encontros. Procuram sempre com que as diferentes abordagens, sejam esclarecedoras para os debates que temos tido.”</i>	
Momentos críticos vividos em conjunto	Pessoal	<i>“Ao nível pessoal este grupo maravilhoso esteve sempre comigo e ajudou-me a ultrapassar o falecimento da minha mãe, a Pandemia que nos afetou a todas de alguma forma, e mais recente a Guerra.”</i>	
	Social	<i>“(…) a situação econômica provocada também pela pandemia, algumas instabilidades emocionais, que juntas e distantes nos apoiamos (…)”</i>	
Inclusão		<i>“A discussão crítica de ideias e a entreaajuda.”</i>	
	Aspetos valorizados	Discussão Crítica de ideias;	<i>“O processo de maturidade (ou maturação) nos argumentos da investigação.”</i>
		Entreaajuda;	<i>“As oportunidades que cada uma tem para mostrar ao grupo o que está a investigar, por outro lado a participação de todas nas observações dos encontros e a colaboração das professoras.”</i>
		Maturação.	<i>“As críticas construtivas e o feedback recebido do grupo.”</i>
Aspetos a melhorar	Mais tempo para as sessões;	<i>“Convidar personalidades para debater temas e que mais colegas do grupo inicial pudessem participar.”</i>	
	Presença de todas mais frequente nas sessões;		
	Convidar outros investigadores;	<i>“A leitura dos textos produzidos, antes da discussão ou apresentação, e o</i>	



Leitura antecipada de textos;	<i>aprofundamento sobre metodologia e normas APA.</i>
Necessidade de aprofundar questões metodológicas de investigação.	<i>“Que todas possamos sempre estar presente nos encontros, e convidar professores de linhas de investigação nas quais nos propomos a investigar.”</i>
	<i>“O tempo das sessões passam num instante.”</i>

As investigações de doutoramento em curso são:

A - A Educação Inclusiva em Angola: conceções de lideranças nas províncias de Cunene, Huíla e Nabime – Palavras-chave: Educação Inclusiva, Liderança, Angola;

B - A Inclusão, a Educação Pré-Escolar e crianças de famílias africanas em Portugal – Palavras-chave: Educação pré-escolar, Inclusão, crianças de famílias africanas;

C - O desenvolvimento de competências socioemocionais como fator impulsionador do processo de inclusão – Palavras-chave: Inclusão, competências socio-emocionais, educação pela arte;

D - A Inclusão nas escolas portuguesas: barreiras e facilitadores – Palavras-chave: Inclusão Social e Educativa em Portugal, políticas, práticas, barreiras e facilitadores.

Apesar de estarmos conscientes das fragilidades deste breve estudo, por ser o primeiro, por ter sido realizado num curto espaço de tempo e pela escassez de espaço para a sua apresentação, consideramos que os dados recolhidos junto das participantes, nos permitem responder às questões que formulámos. Tendo por base os princípios da educação inclusiva que subjazem as investigações em curso, estes têm também orientado o trabalho de orientação que temos desenvolvido, uma vez que tem sido possível criar laços humanos e de confiança entre o grupo, mantendo o “contrato” de trabalho, o foco nas investigações em curso, como é referido pelas participantes. Tem também sido possível desafiar valores, atitudes e saberes, estimulando o grupo e mantendo a coerência com os direitos humanos, a justiça social e a inclusão social e educativa. Têm ainda sido iluminados possíveis caminhos, com flexibilidade e sem determinismo, corrigindo erros e respeitando a autoria dos trabalhos.



Tal como referido por Wenger (2010), as comunidades de prática partilham um mesmo interesse ou paixão, interagem regularmente, trocando informações e conhecimento, procuram encontrar formas de sustentar a comunidade, de tal modo que se caracterizam pelas seguintes dimensões: empreendimento conjunto, envolvimento mútuo e repertório compartilhado.

Reflexões Finais

Considerando que nesta comunidade de prática, todos os seus membros vão aprendendo e se vão transformando através da participação na prática social estudada, tanto os *newcomers* como os *oldtimers*, identificamos a presença das três fontes de coerência que a sustentam e que referimos acima: a iniciativa ou a missão conjunta, o engajamento mútuo e o repertório partilhado (Wenger, 1998).

Consideramos como a missão conjunta as razões que levaram à criação deste grupo de investigação, ou seja, a iniciação à investigação em Inclusão Social e Educativa, considerando que temos uma visão de construção colaborativa do conhecimento com os contributos de todas, através de diferentes pontos de vista, isto é, uma visão aberta, partilhada, de debate, reflexão e de coconstrução, reconhecendo tanto as diferentes situacionalidades culturais e geográficas, mantendo-nos atentas às tensões e conflitos que possam surgir, e que são próprios, tal como acontece com os valores que nos unem: os Direitos Humanos, a Justiça Social e a Inclusão Social e Educativa. O engajamento mútuo consideramos estar relacionado com os laços de amizade e afetivos que se vão criando, o apoio mútuo através do foco no “contrato” de trabalho, que se vai fortalecendo através dos momentos críticos vividos em conjunto, quer a nível pessoal, quer a nível social. Do repertório partilhado fazem parte quer as “histórias” conjuntas que vamos construindo, como os momentos críticos, a par do desenvolvimento dos projetos de investigação que se vão desenrolando, nos quais vamos incluindo as respetivas apresentações, os debates, os artigos escritos e as teses, ou seja, todas as atividades e produtos que vão acontecendo e vamos produzindo.

Vamos continuar a estudar e a desenvolver esta comunidade de prática, contribuindo para o enriquecimento da respetiva prática social e das trajetórias de aprendizagem a ela associadas, as nossas e as de todas as investigadoras que conosco participam e percorrem este percurso de aprendizagem social conjunta, através da reflexão e da investigação, nomeadamente sobre o seu domínio, a Inclusão Social e Educativa.



Referências bibliográficas

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*.

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

Belchior, M. (2013). *Aprender na Sociedade da Informação e do Conhecimento - entre o local e o global - contributos para a Educação para a Paz*. Doutoramento em Educação, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8005>

Caria, T. (2003). A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In T. Caria (Org.), *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. (pp. 9 – 20) Edições Afrontamento.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Manuel, M. A. & Lima-Rodrigues, L. (2021). “Teve que ser online!”: percursos e percalços de uma investigação remota de emergência. *Atas / Anais do Encontro Cultura Digital e Educação na década de 20*, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 216-222.

http://projetos.ese.ips.pt/cde20/wp-content/uploads/2021/05/ATAS_do_CDE20_2021.pdf
Organização das Nações Unidas. (2015, setembro). *Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

Walker, M., & Thompson, P. (2010). *The Routledge Doctoral Supervisor’s Companions - Supporting Effective Research in Education and the Social Sciences* (Routledge, Ed.).

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179–198). Springer. doi: 10.1007/978-1-84996-133-2_11

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In J. Madureira Pinto & A. Santos Silva, *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 102 – 128). Edições Afrontamento.



Formação de professores: conceções de estudantes de licenciatura e mestrado sobre a “Aprendizagem Baseada na Ação”

Lima-Rodrigues¹, Luzia; Belchior², Margarida

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal & CeiEd – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – luzia.rodrigues@ese.ips.pt

² CeiEd – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – belchior.margarida@gmail.com

Resumo

A “Aprendizagem Baseada na Ação” privilegia a interação, criatividade, espontaneidade, sentido estético e outros fatores decisivos para o sucesso educacional. Em vez de receber uma lista de “o que um professor deve fazer” (uma espécie de “código de prática”), o estudante irá simular e refletir sobre formas complexas de interação com diversos atores da comunidade educativa. O objetivo desta investigação é apresentar a conceção de estudantes de Mestrado em Educação Pré-Escolar e de Licenciatura em Educação Básica sobre duas dessas metodologias: a Sala de Aula Invertida, utilizada para abordar conceitos-chave das UC, e o Desenho Universal para a Aprendizagem, que permitiu múltiplas formas de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem, múltiplas formas de entrarem em contato com o conteúdo a aprender e múltiplas formas de apresentar as aprendizagens. Os dados foram recolhidos por questionário, com perguntas abertas e fechadas, entre março de 2021 e fevereiro de 2022, num total de 136 respondentes. Os resultados apontam que a grande maioria dos estudantes se sentia motivada a participar das aulas, com menor apetência para



as aulas expositivas; compreendia os conceitos mais profundamente quando estudados previamente e em aulas não expositivas, assim como considerou que pôde demonstrar o seu máximo potencial, ao ter liberdade para escolher a forma como apresentou os produtos das suas aprendizagens. Espera-se que esta investigação continue a ser refinada e aponte caminhos para melhores práticas educativas na formação de professores.

Palavras-Chave: Aprendizagem Baseada na Ação; Desenho Universal para a Aprendizagem; Sala de Aula Invertida; Ensino Superior; Formação de Professores.

Formação de professores: concepções de estudantes de licenciatura e mestrado sobre a “Aprendizagem Baseada na Ação”.

A Aprendizagem Baseada na Ação – ABA

A “Aprendizagem Baseada na Ação” – ABA é uma forma de entender e organizar os contextos onde acontecem os processos de aprendizagem, de tal forma a que os alunos estejam no centro deste processo e em ação. Aqui, consideramos a ação do aluno como um ato voluntário, intencional, deliberado e consciente, seja ao agir ou fazer algo, seja ao pensar ou refletir sobre algo. No caso, a intervenção do formador é sempre no sentido de ajudar a que os formandos tomem consciência das suas ações e mantenham o seu processo de aprendizagem em desenvolvimento, sendo sempre “provocados” a refletir e repensar (Lima-Rodrigues, 2021a). É, assim, o oposto de metodologias expositivas não dialogadas, onde o professor está no centro e o aluno é um ouvinte passivo. Na ABA, mesmo os momentos expositivos convidam o aluno à ação.

Atualmente, a ABA se consubstancia em diversas metodologias, algumas delas estruturadas, como é o caso da Sala de Aula Invertida, da Aprendizagem Baseada em Problemas, do Sociodrama (cf. Lima-Rodrigues, 2021b), do Desenho Universal para a Aprendizagem, entre outras. É materializada também nas ações pedagógicas que, mesmo não tendo uma estrutura predefinida ou nomeada, promovem o diálogo a partir de situações vivenciais, dinâmicas, interativas. Está embebida pelo pensamento pedagógico de muitos educadores, dos quais destacamos as variadíssimas contribuições de Paulo Freire, por exemplo, quando este nos alerta que ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, curiosidade, alegria, esperança, entre várias outras “exigências” (Freire, 1996).



Formar professores: uma arte com muitas competências.

Adotar a ABA para formar professores exige alguma “arte” para lidar com o imprevisível, com a incerteza, com o aqui-e- agora e responder ao que acontece durante a aula para que tudo seja aproveitado, ao máximo, para tirar ilações sobre o papel docente que está em construção pela turma (Lima-Rodrigues, 2017a, 2017b). O formador precisa desenvolver e consolidar as suas competências académicas, pessoais e relacionais para criar ambientes, formas e climas de interação com os alunos que lhes dê segurança para estarem no centro da aprendizagem. Referimo-nos, por exemplo, ao uso deliberado de uma comunicação não violenta, de palavras de incentivo e encorajamento, de um feedback que aponte mais os caminhos do que as falhas, que apresente as teorias que fundamentam as práticas, que tenha como base evidências de investigações, que relacione os conteúdos programáticos com as situações escolares, etc., etc., etc. Nas palavras de Faingold (1994, as cited in Faingold, 2001), conduzir professores de iniciantes a especialistas:

(...) requer dos formadores que eles próprios sejam, ao mesmo tempo, práticos especialistas prontos à observação dos alunos e também companheiros e guias para os estagiários no caminho das experiências e da conscientização: em outras palavras, técnicos da escuta e da ajuda à verbalização, criadores de mecanismos de reflexividade (p. 133).

Neste artigo, abordamos a ABA na formação de professores no Ensino Superior, nomeadamente no âmbito de uma Licenciatura em Educação Básica e de um Mestrado em Educação Pré-Escolar. Focamos a atenção em duas das metodologias utilizadas. Uma delas foi a “Sala de Aula Invertida”, que consiste em que os alunos estudem antecipadamente o conteúdo para que, depois, a aula seja ministrada juntamente com o professor. Segundo Schwichow, Hellmann e Mikelskis-Seifert (2022), esta metodologia parece “satisfazer as três necessidades pessoais básicas de experiência em competência, relação social e autonomia, de acordo com a teoria da autodeterminação da motivação, reforçando assim a aprendizagem” (p. 282). No caso, os alunos foram divididos em grupos, pesquisavam sobre o tema de uma dada aula e, no dia da aula em questão, apresentavam o que encontraram com a ajuda da professora, como se todos estivessem a lecionar. A forma desta apresentação era totalmente livre. Houve apresentações orais com e sem PowerPoint, Prezi ou outro, dinâmicas de grupo, dramatizações, análise de vídeos, entrevista a especialistas, sempre a partir do suporte de textos científicos que fundamentavam a temática.

Já o DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem é “uma metodologia para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas, com base em conhecimentos



científicos sobre como os seres humanos aprendem” (CAST, 2022). Parte de três princípios – oferecer ao aluno múltiplas formas: 1) de se motivar e engajar no processo de aprendizagem, 2) de explorar o conteúdo a aprender e 3) de expressar o que sabe ou aprendeu (Lima-Rodrigues, 2021a). O DUA permite:

- a) respeitar a diversidade de interesses e percursos escolares e profissionais dos estudantes, por exemplo, com estratégias que nos levassem a conhecer a história de vida dos alunos na escola, as suas experiências em contextos não formais de ensino, os seus passatempos e outras curiosidades que os diferenciassse dos colegas;
- 2) respeitar a diversidade de formas como os alunos aprendem, seja individualmente, em pares ou grupos, seja investigando, debatendo ou demonstrando, ouvindo, vendo ou agindo, entre outras, e
- 3) respeitar a diversidade de formas como os alunos se sentem mais capazes para mostrar o que pensam e sabem – tinham a liberdade de se expressar por escrito, oralmente, pela produção de um áudio, um vídeo, um sítio web, uma página no Instagram...

Foi o que aconteceu.

Metodologia e resultados

Esta investigação analisou concepções de alunos de cursos de formação de professores quanto à experiência com a ABA, mais especificamente quanto a serem ensinados por meio da Sala de Aula Invertida e do DUA. Foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas às turmas dos anos de 2020-2021 e 2021-2022, da UC “Contextos multiculturais e Educação”, da Licenciatura em Educação Básica e da UC “Dimensões socio-históricas da Educação”, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ambas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. O questionário era anónimo, ao qual responderam um total de 136 alunos. Os dados foram tratados pela docente destas UC e pela sua orientanda de pós-doutoramento em Educação, incluindo a análise de conteúdo das respostas às perguntas abertas. Foram transcritas as respostas que melhor representassem a concepção da maioria dos alunos ou que melhor ilustrassem uma dada concepção.

Ressaltamos que, por conta da Pandemia da SARS-CoV2, as turmas de 2020-2021 estiveram em ensino remoto quase todo o tempo, enquanto as turmas do 2021-2022 estiveram apenas parcialmente confinadas.

Quanto aos resultados, em geral, os alunos sentiam-se motivados para participar nas aulas:



- quase sempre (59,3%), porque “estávamos à vontade”, “gostava dos debates”, “os conteúdos eram apresentados de forma interessante” ou “a professora cativava”;
- muitas vezes (37%), porque “tive que pesquisar por mim mesma”, “algumas vezes não me apetecia participar à distância” ou “as aulas eram dinâmicas”;
- algumas vezes (3,7%), porque “não gostava de falar em público”, “nem sempre sabia responder” ou “as apresentações dos colegas desmotivava”,
- poucas vezes e quase nunca (0%).

As aulas em que aprendiam com mais dificuldade aconteciam:

- quase nunca (56,3%), “nunca aconteceu”, “quando falhava a ‘internet’” ou “quando eram muitas apresentações de trabalhos”;
- poucas vezes (26,7%), “nas apresentações” ou “quando as aulas eram só faladas”;
- algumas vezes (12,6%), “quando havia dificuldade com o Zoom”, “quando as aulas eram mais expositivas” ou “quando muitos estavam a falar ao mesmo tempo”;
- muitas vezes (4,4%), “quando havia barulho na sala e eu estava ‘online’” ou “porque eu tinha que usar os termos certos”,
- quase sempre (0%).

As aulas em que aprendiam com mais facilidade aconteciam:

- quase sempre (51,9%), “porque a professora fazia pensar”, “eu partilhava as minhas experiências”, “quando a aula se tornava uma conversa entre professor e alunos e não um monólogo do professor” ou “porque a professora dava inúmeros exemplos”;
- muitas vezes (39,3%), “a professora fazia pausas para brincar”, “na hora dos ‘quizz’” ou “nos trabalhos de grupo”, “quando discutíamos vídeos” ou “eu pesquisava”;
- algumas vezes (8,1%), “quando não havia barulho na sala [nas aulas em ‘streaming’], “éramos nós a levar o tema para a aula” ou “quando tínhamos que falar o nosso ponto de vista”;
- poucas vezes (0,7%), “quando eu estava atenta”,
- quase nunca (0%).

Em geral, os alunos consideraram que as aprendizagens dependeram principalmente:

- da interação professora-alunos (61%),
- da metodologia de ensino adotada (14%),



- da participação ativa dos alunos (11%),
- da personalidade da professora (10,3%),
- de todos os motivos anteriores (2,9%), e
- do estudo autónomo do aluno fora das aulas (0,7%).

Quanto à avaliação – um portfólio das aprendizagens apresentado em formato livre (com a exigência de que o conteúdo das aprendizagens estivesse explícito) – procuramos saber se a forma como decidiram mostrar o que aprenderam correspondeu ao seu máximo potencial.

Perguntamos também em que medida sentiram-se realizados com o produto da avaliação que entregaram.

Alguns alunos afirmaram que puderam apresentar o trabalho em Word, porque sentem que são mais competentes ao escrever, outros sentiram-se realizados porque puderam construir páginas em sítios web ou em redes sociais; outros, ainda, apresentaram em PowerPoint, Prezi ou PowToon. À guisa de exemplo, transcrevemos a seguir duas perguntas com as suas respetivas respostas:

Pergunta: “As pessoas expressam o que sabem de formas diferentes. Algumas preferem explicar, outras preferem demonstrar, outras escrever, outras ilustrar... em que medida pôde mostrar "o seu melhor" na avaliação desta UC?”

Resposta: “Sinto que, devido à minha personalidade mais introvertida, fui prejudicada no momento de avaliação. A meu ver, pode ter sido um entrave no início da apresentação, no entanto, com o decorrer da mesma, sinto que consegui pôr de parte esse aspeto, interagindo com as colegas. Ou seja, o meu melhor pôde ser demonstrado ao longo da avaliação da UC, pois me fui sentindo confortável ao longo da apresentação e tive oportunidade de expressar-me diversas vezes por escrito, algo com que me sinto bastante confortável.”

Pergunta: “Em que medida sentiu-se "realizado/a" ao apresentar o produto de avaliação desta UC?”

Resposta: “Muito realizado, na medida em que senti que consegui passar as mensagens que pretendia, fosse na apresentação de grupo ou individual. Para ambos, foi necessário despender bastante tempo para pesquisa e sinto que a informação foi passada de forma clara nos momentos de apresentação.”

Algumas reflexões

Não há dúvida que a grande maioria dos alunos sentia-se motivada para participar nas aulas: 96,3% entre “quase sempre” ou “muitas vezes”, nenhum respondeu “quase nunca”. Contou



para este resultado o diálogo aberto, constante e encorajador entre professora e alunos, a dinâmica variada das aulas (presenciais ou remotas), a forma como os conteúdos eram abordados, exemplificados e discutidos, que facilitava a compreensão dos conceitos e fazia a ponte entre a fundamentação teórica e as ações educativas dos futuros professores. A Sala de Aula Invertida, que trazia os alunos para apresentar os temas investigados com a professora, foi o ponto talvez menos positivo ou que trouxe alguma desmotivação para os alunos, ou que fazia com que as suas aprendizagens fossem menos facilitadas. Estes “alertas” são-nos preciosos para melhorarmos a nossa metodologia em turmas futuras.

Definitivamente, as aulas mais expositivas e sem interação entre professor-aluno, embora tivessem ocorrido poucas vezes, foi notado pelos alunos como uma barreira à aprendizagem e à participação. No ensino remoto de emergência, as falhas de ‘internet’, o ruído durante as aulas em ‘streaming’, a dificuldade em manter a atenção foram pontos negativos.

Outro dado que chamou a atenção foram algumas (duas apenas) reclamações relativamente a estarmos a “falar ao mesmo tempo”. De facto, uma Aprendizagem Baseada na Ação implica interações simultâneas muitas das vezes, alunos a mudar de lugar, aulas no exterior da sala, situações de jogos e diálogos efusivos que podem causar estranheza ou dificultar a compreensão, sobretudo para aqueles que estavam acostumados com metodologias menos ativas.

Os alunos aprendiam mais facilmente com as “provocações” da professora nos momentos de reflexão, com a liberdade que tinham para dizer o que pensavam “sem medo do julgamento da professora”, com as discussões em pequenos grupos, os estudos autónomos para depois apresentarem, a diversidade de estratégias “que aumentavam o nosso interesse pelos temas”. Aprendiam melhor também porque os conteúdos eram abordados “de forma leve, fazendo o difícil parecer fácil”. A diversão e o clima descontraído das aulas também contribuíram para isso.

Relativamente à atribuição causal, 61% dos respondentes afirmou que as suas aprendizagens dependeram principalmente da interação professora-alunos e 14% atribuiu à metodologia de ensino adotada. As outras respostas variaram entre a participação ativa dos alunos e a personalidade da professora (21,3%) e outros (3,6%).

É claro que gostaríamos que a maioria tivesse respondido que aprendeu por causa da metodologia, o que tornaria mais neutros os atributos pessoais da professora. Entretanto, é preciso considerar que as metodologias utilizadas não eram, em si, conteúdos das UC. Procuramos, insistentemente, deixar claro que “apresentação de trabalhos” e “Sala de Aula Invertida” estavam em campos completamente diferentes, mas os dados mostram que esta diferença tem que ser mais bem trabalhada por nós. Também frisamos que, por conta do



DUA, eles eram incentivados a contar as suas experiências, os conteúdos eram abordados de variadas formas e poderiam escolher como expressar o que aprenderam nos seus produtos de avaliação. Nas suas respostas, muitos alunos referiram a Sala de Aula Invertida e o DUA. Ainda assim, a conceção mais forte foi que a aprendizagem dependeu da relação professor-aluno. Isto nos faz pensar que, como já afirmamos anteriormente (Lima-Rodrigues, 2017b), a arte de ensinar repousa muito sobre as competências interpessoais do professor. Para colocar em prática uma Aprendizagem Baseada na Ação, a interação professor-aluno é fundamental – como as próprias respostas ao questionário destacam. Os alunos sentiram-se seguros para dialogar e expor as suas opiniões, havia um clima de bom-humor por detrás das discussões mais profundas ou sobre os assuntos mais controversos, a voz dos alunos era ouvida e as suas falas tinham consequências, críticas à professora ou às aulas aconteceram e serviram para corrigir rotas, as intervenções mais acertadas e coerentes eram reforçadas imediatamente, enquanto os comportamentos menos adequados ou as respostas menos acertadas nunca eram repreendidas – não precisava! Terá tudo isso a ver com a metodologia? Ficará para uma próxima discussão.

Em relação à avaliação, que incluiu diversos elementos, mas que tratamos aqui apenas do portfólio individual de aprendizagens (comum às duas UC investigadas), a conceção dos alunos é que o produto que entregaram correspondeu ao seu máximo potencial. A nossa conceção, todavia, é que muitos destes portfólios excederam, em muito, as exigências explicitadas nos critérios de avaliação. Quando aos alunos foi dada a liberdade de apresentar o que aprenderam “da maneira que lhes passasse pela cabeça”, parece que foram acionadas as dimensões mais investigativas e inventivas de cada um. Desde um texto em Word magnificamente redigido, um vídeo com uma dramatização cômica a imitar o que se passava nas aulas, até uma apresentação oral gravada em áudio, com os conteúdos abordados nas UC todos ali presentes... realmente, “basta dar asas que eles voam!” (cf. Lima-Rodrigues, 2021a).

Para finalizar

É muito difícil redigir um artigo científico, dar-lhe a neutralidade que é própria destas publicações, sem deixar transparecer o nosso entusiasmo, em primeiro lugar, pelos alunos com os quais tivemos a sorte de conviver; depois, pela Aprendizagem Baseada na Ação e pelos caminhos promissores que esta metodologia demonstra ter, e, por fim, pelos resultados tão positivos e pelas respostas tão amorosas dos alunos e que estas, por motivos óbvios, não foram transcritas aqui. Apesar de o questionário aplicado ter sido anónimo, muitos alunos fizeram questão de assinar as suas respostas, deixando mensagens de agradecimento e de incentivo.



Bem... qualquer olhar mais crítico e mais “científico” desconfia. Desconfia do instrumento de investigação – sim, este pode estar a desviar as respostas para os lados que quisermos e deverá ser mais bem analisado. Desconfia dos resultados, mas estes estão na nossa base de dados e podem ser consultados por investigadores que, oxalá, pretenderem aprofundar as discussões que aqui foram feitas na limitação do espaço e do tempo de um artigo. Ou desconfia da positividade do que aconteceu durante as aulas – quanto a isso, asseguramos que a comunicação oral desta investigação contasse com a participação de estudantes, que nos ajudaram a explicar melhor aos presentes a metodologia pela qual foram ensinados.

Esperamos que esta investigação nos ajude, antes de mais, a aprimorar as nossas próprias ações educativas e práticas pedagógicas. Depois, que deixe pistas para investigações futuras no campo da formação de professores.

Agradecimentos

As autoras deixam aqui um agradecimento especial às alunas Ana Rita Marmelo e Raquel Botelho, da UC “Contextos Multiculturais e Educação”, do 1º ano da Licenciatura em Educação Básica da ESE/IPS, turma 2021-2022, que por ocasião do 2º Seminário CIEF - “Dar asas ao saber”, estiveram na apresentação oral desta investigação. O testemunho prestado pelas alunas, sobre as suas experiências ao longo das aulas, corroboraram em muito com os resultados obtidos nesta investigação.

Referências bibliográficas

CAST - Center for Applied Special Technology (2022). The UDL guidelines.

<https://udlguidelines.cast.org/>

Faingold, Nadine (2001). De estagiário a especialista: construir as competências profissionais. In L. Paquay; P. Perrenoud; M. Altet; E. Charlier (Orgs.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed. rev., pp. 119-133). Artmed.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.

Lima-Rodrigues, L. (2021a). Basta dar asas que eles voam! O Desenho Universal para a Aprendizagem e a realização de estudantes do Ensino Superior em tempos de confinamento. *Livro de Atas do Seminário Dar asas ao saber: investigação, construção de conhecimento e práticas profissionais* (pp. 172-178). CIEF – Centro de Investigação em Educação e Formação - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. T.ly/XSmq



- Lima-Rodrigues, L. (2021b). Sociodrama and Action-Based Learning in Teacher Training: some challenges to “provoke” inclusion. In K. Galgóczi, D. Adderley, A. Blaskó, M. Belchior, J. Damjanov, M. Maciel, J. Teszáry, M. Werner & M. Westberg (Eds.). *Sociodrama: the Art and the Science of Social Change*. (pp. 287-301). L’Harmattan Könyvesbolt. t.ly/oTvZ
- Lima-Rodrigues, L. (2017a). Atividades expressivas: potencializando meios de ação e de expressão. In I. Oliveira, D. Rodrigues & D. Meyrelles (orgs.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: Perspectivas luso-brasileiras* (pp. 261-282). EDUFES.
- Lima Rodrigues, L. (2017b). Há coisas que não se aprende nos livros: O lado “arte” de formar pessoas para a inclusão. In L. Lima-Rodrigues, D. Rodrigues, L. A. Pires, & M. Loureiro (Eds.). *Livro de Atas do V Congresso Internacional da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial – “Educação, inclusão e inovação” – Parte 1, textos completos* (pp. 763-770). Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. t.ly/k-Z5
- Schwichow, M.; Hellmann, K.A.; Mikelskis-Seifert, S. (2022). Pre-service Teachers’ Perception of Competence, Social Relatedness, and Autonomy in a Flipped Classroom: Effects on Learning to Notice Student Preconceptions. *Journal of Science Teacher Education*, 33:3, 282-302. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1913332>



Desenho universal para a aprendizagem: conceções de estudantes de licenciatura em animação sociocultural

Lima-Rodrigues¹, Luzia; Pessoa², Ana Rita; Deus³, Mafalda; Prezado⁴, Paulo

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal & CeiEd – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – luzia.rodrigues@ese.ips.pt

² Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal – 200129045@estudantes.ips.pt

³ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal – 200129018@estudantes.ips.pt

⁴ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal – 200129042@estudantes.ips.pt

Resumo

O projeto de investigação “O Desenho Universal para a Aprendizagem no Ensino Superior” teve início em 2019 e procura compreender o impacto do DUA enquanto metodologia de ensino, com a recolha da opinião de estudantes de cursos de Licenciatura, Mestrado e Pós-graduação do Instituto Politécnico de Setúbal e de Mestrado e Doutoramento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, na área da Educação. O DUA tem como princípios: 1) valorizar os diversos interesses dos alunos por uma tarefa de aprendizagem, 2) utilizar diversas vias para colocar os alunos em contacto com o conteúdo a aprender, e 3) permitir que expressem o que sabem de múltiplas formas. O objetivo é compreender as conceções de estudantes sobre o DUA, para aprimorar a forma de utilização da própria metodologia. Nesta comunicação, foi apresentada a conceção de estudantes da UC “Artes, Inclusão e Cidadania” da Licenciatura em Animação Sociocultural/Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Setúbal, por meio de dados recolhidos por questionário em fevereiro de 2022, que espelham a avaliação dos estudantes desta UC quanto a aprenderem



segundo esta metodologia. Os resultados mostram que os alunos se sentem motivados para aprender, apreciam a diversidade como os conteúdos são abordados, embora sintam alguma estranheza inicial, e afirmam que a liberdade para se expressarem faz com que sejam avaliados segundo o seu maior potencial. A comunicação contou também com a participação de três destes estudantes, que foram convidados a relatar as suas experiências de aprendizagem com o DUA. Espera-se que esta investigação aponte caminhos para uma inovação pedagógica mais consistente no Ensino Superior.

Palavras-Chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Ensino Superior; Métodos Ativos; Inovação Pedagógica; Animação Sociocultural.

Podemos «mesmo» apresentar como quisermos? Desenho Universal para a Aprendizagem: conceções de estudantes de licenciatura em Animação Sociocultural.

O DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem é “uma metodologia para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas, com base em conhecimentos científicos sobre a forma como os seres humanos aprendem” (CAST, 2022). Parte de três princípios – oferecer ao aluno múltiplas formas: 1) de se motivar e engajar no processo de aprendizagem, 2) de explorar o conteúdo a aprender e 3) de expressar o que sabe ou aprendeu (Lima-Rodrigues, 2021). O DUA não é apenas uma lista de procedimentos ou técnicas. Segundo Novak (2016), trata-se de eliminar barreiras à aprendizagem por meio de um planeamento do currículo que seja proativo e deliberado, de tal forma que todos os estudantes possam ter acesso. São decisões conscientes e planeadas que ajudam todos os alunos a atingirem os objetivos de aprendizagem definidos pelo professor. Através de decisões proativas e de um pensamento flexível nos momentos de instrução, é possível apoiar a diversidade dos alunos, individualizando os seus percursos de aprendizagem. A flexibilidade dos materiais e dos métodos permite que a aprendizagem “seja uma experiência pessoal e significativa para todos os aprendentes da turma (incluindo os professores!)” (Stein, 2016, p. 67). Quanto à sua efetividade, Capp (2017) realizou uma meta-análise sobre a investigação empírica sobre o DUA, contendo pré e pós-testes, publicada em revistas com revisão por pares entre 2013 e 2016. Os resultados sugerem que “o DUA é uma metodologia de ensino eficaz para melhorar o processo de aprendizagem para todos os estudantes” (pp. 791).

Em Portugal, o DUA é adotado sobretudo no ensino básico e secundário, dado que é recomendado pelo DL54/2018, que regulamenta a Educação Inclusiva, neste nível de ensino. No ensino superior, esta metodologia permite respeitar a diversidade:



1) de interesses e percursos escolares e profissionais dos estudantes, 2) de formas como os alunos aprendem, seja individualmente, em pares ou grupos, seja investigando, debatendo ou demonstrando, ouvindo, vendo ou agindo, entre outras, e 3) de formas como os alunos preferem mostrar o que pensam e sabem, em situações ou não de avaliação. Segundo Rose & Meyer (2002), cada estudante tem a oportunidade de alcançar o seu melhor se, por um lado, os objetivos de aprendizagem forem específicos e claros e, por outro lado, se os percursos forem planeados de forma diversa e flexível, visando um maior envolvimento maior e melhores aprendizagens. É a flexibilidade inerente ao DUA que o torna uma metodologia promotora de inclusão, no sentido mais lato do termo: inclusão enquanto presença, participação e sucesso (ou aprendizagem) de todo e de cada estudante.

Este artigo é referente à Parte I da UC “Artes, Inclusão e Cidadania” (2º ano/Licenciatura em Animação Sociocultural/Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Setúbal/Portugal), com 30 horas e cujos objetivos são “compreender como diferentes formas artísticas e processos criativos podem contribuir para a inclusão social, e analisar o papel das Artes como instrumento de cidadania e intervenção social (Artivismo)”. Esta parte da UC foi lecionada pela autora principal deste artigo e teve o DUA como metodologia de ensino, incluindo avaliação. A Parte II da UC, também com 30 horas, não é aqui analisada pois é lecionada por outro docente e o DUA não é a metodologia utilizada.

Metodologia e resultados da investigação

O projeto de investigação “O Desenho Universal para a Aprendizagem no Ensino Superior” (Lima-Rodrigues, 2021a) procura analisar o impacto do DUA enquanto metodologia de ensino e avaliação. Desde 2019, é aplicado aos alunos um questionário com perguntas abertas e fechadas ao final de cada UC em que o DUA é utilizado. Este artigo refere-se ao questionário aplicado à turma de 2021-2022 da UC “Artes, Inclusão e Cidadania”, sendo que, do total de alunos da turma (N=22), responderam 59,09%. Refere-se também ao relato de experiência de três destes respondentes, coautores deste texto. Apresentamos a seguir os resultados do questionário:

Quanto ao 1.º princípio do DUA, oferecer ao aluno múltiplas formas de se motivar e engajar no processo de aprendizagem, em geral, os alunos sentiam-se motivados a participar nas aulas: quase sempre (61,5%), muitas vezes (30,8%) e às vezes (7,7%), poucas vezes e quase nunca (0%). Sentiam-se assim pelo dinamismo das aulas (33,3%), pela multiplicidade de atividades (25%), pela “postura” da professora (25%), porque nem sempre as dinâmicas cativavam (8,3%) e pela curiosidade quanto ao que iria acontecer (8,3%).



Quanto ao 2.º princípio, oferecer ao aluno múltiplas formas de explorar o conteúdo a aprender, o que menos agradou na forma como os conteúdos foram apresentados foi: nada ou “não me lembro” (69,2%), o pouco tempo (15,4%), a imprevisibilidade das aulas (7,7%) e a inibição em algumas dinâmicas (7,7%). As aulas em que aprendiam com mais dificuldade aconteciam quase nunca (92,3%), às vezes (7,7%), quase sempre, muitas vezes e poucas vezes (0%).

Já o que mais agradou na forma como os conteúdos foram apresentados, foi: liberdade de expressão (26,7%), diversidade de estratégias (26,7%), dinâmica das aulas (13,3%), frontalidade e clareza (6,7%), originalidade (6,7%), desconstrução de ideias e consciencialização (6,7%), teórico e prático em simultâneo (6,7%) e o Belo (6,7%). As aulas em que aprendiam com mais facilidade aconteciam quase sempre (76,9%), muitas vezes (15,4%), às vezes (7,7%), poucas vezes e quase nunca (0%).

Quanto ao 3.º princípio, oferecer ao aluno múltiplas formas de expressar o que sabe ou aprendeu, ao serem questionados se puderam mostrar “o seu melhor” nas avaliações: sim, porque houve liberdade e respeito às preferências (61,6%), sim (23,1%), sim, sobretudo no portfólio (7,7%) e não (7,7%).

Dos relatos de experiência de 3 estudantes desta Parte I da UC, depreende-se que os mesmos sentiram um envolvimento crescente nos percursos de aprendizagem propostos, passando de uma estranheza inicial até um alto nível de motivação e apropriação dos conteúdos, ao final. Identificam que isto se deve à flexibilidade própria do DUA, pouco usual nas suas experiências enquanto alunos. Informam que a liberdade de escolher como produzir e apresentar os seus trabalhos aumentou o interesse pelos conteúdos de cada aula e permitiu que chegassem mais próximo do seu máximo potencial, respondendo aos objetivos de aprendizagem sob a forma como se sentiam mais capazes. A diversidade como os conteúdos foram abordados nas aulas é identificada como facilitadora da aprendizagem, quer pelo fator motivacional, quer pelo aprofundamento das reflexões que daí decorriam.

A experiência dos estudantes, nas palavras de Ana Rita Pessoa

O DUA foi a metodologia que nos acompanhou no decorrer da 1.ª parte da UC “Artes, Inclusão e Cidadania”. No início do semestre, a docente Luzia Lima-Rodrigues explicou-nos que teríamos de realizar um portfólio individual e um trabalho de grupo, porém os mesmos não tinham limitações na dimensão, no formato, nem uma estrutura para ser seguida. Isto deixou-nos um pouco perdidos, mas, ao mesmo tempo, com uma liberdade diferente do habitual, pois estaríamos totalmente à vontade na concretização dos trabalhos.



No trabalho individual, optei por escolher algumas dinâmicas de aulas e desenhá-las, complementando-as com textos descritivos e refletivos do sucedido.

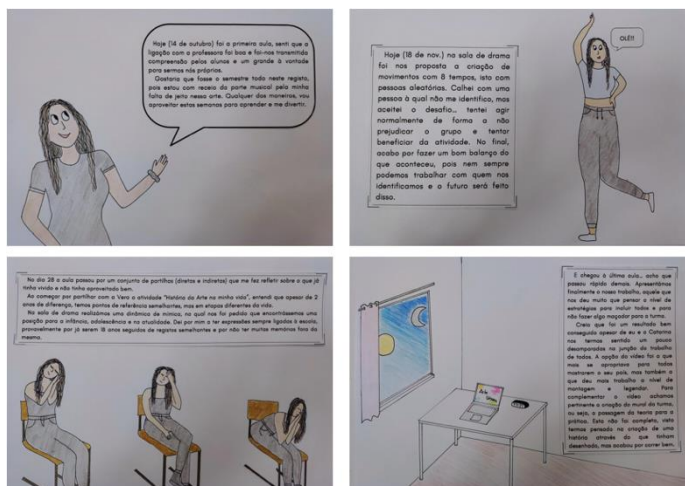


Figura 1 – excertos do portfólio individual de Ana Rita Pessoa.

A realização dos mesmos fez com que tivesse de usar a criatividade, visto ter de representar num único desenho o acontecimento e descrever o mesmo em forma de reflexão, sendo esta, para mim, a forma mais difícil. Apesar de ter sido um portfólio totalmente livre, escolhi algo que me fosse desafiar e saísse do típico relatório em Word.

No trabalho de grupo, os elementos foram escolhidos consoante com quem ainda não teríamos trabalhado no decorrer do curso. Fiquei com uma colega que já era da turma e outros três que faziam parte do programa Erasmus. Como duas colegas eram de Espanha e outro do Brasil, optámos por abordar exemplos de arte urbana dos três países.

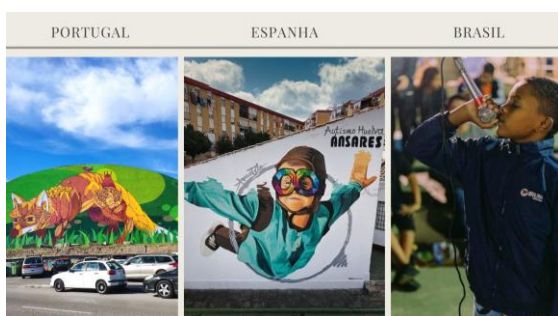


Figura 2 – excerto trabalho de grupo: A Arte Urbana em Portugal, Espanha e Brasil.

Usamos o formato de vídeo para mostrar imagens dos resultados das nossas pesquisas, com um fundo em áudio gravado por nós, em que explicávamos aquela Arte Urbana encontrada em cada país. Optamos pela apresentação oral para, depois, explicar o quanto a Arte Urbana



não é neutra. Para finalizar, pedimos a cada colega para se representar num desenho e colar o mesmo num enorme papel de cenário, resultando numa produção coletiva turma.

Senti que o decorrer das aulas foi desafiante em vários sentidos, por exemplo, foram raras as vezes em que tivemos a típica aula do professor a falar e os alunos sentados, a tirar apontamentos. Era como se fossemos sempre provocados a (re)pensar (Lima-Rodrigues, 2021b). Com isto, não quero dizer que não retiramos nenhum tipo de ensinamento, mas sim que o mesmo foi-nos transmitido de uma forma completamente diferente, fazendo-nos pensar ainda mais sobre o que se tinha passado.

A experiência dos estudantes, nas palavras de Mafalda Deus

“Artes, Inclusão e Cidadania” foi uma das UC mais diferentes que tive e que contribuiu em muito para o meu percurso pessoal e profissional. Conhecemos o DUA e entendemos que esta metodologia se centra na apresentação de temáticas e conteúdos de diversas maneiras, mais criativas e interessantes, conseguindo obter melhores resultados na aquisição de conhecimentos e competências, permitindo aos estudantes experienciarem outro tipo de aulas e exporem os seus produtos de uma forma completamente diferente da qual estão habitualmente familiarizados. Foi o que me aconteceu.

Nunca experienciei aulas como as que nos foram lecionadas. Desde o início, tivemos abertura para sermos quem somos e termos a possibilidade de nos expressarmos da maneira mais confortável para nós. Nada nas aulas era obrigatório. Éramos incentivados a passar por um leque de experiências diferentes, mesmo com algum receio. Numa aula, dividimo-nos em pequenos grupos para construirmos uma coreografia e, depois, apresentarmos à turma. Normalmente, eu fico constrangida quando estou no “centro das atenções”, por isso, não me senti bem em estar nessa apresentação. Contudo, com o incentivo da professora e por ser uma experiência diferente, decidi dançar. No final, pude falar abertamente desta questão. Nessa altura, senti-me eu própria e incluída, porque podemos ser todos estudantes do mesmo curso, mas somos pessoas com características, particularidades, gostos e interesses diferentes.

No trabalho de grupo, abordamos “A História da Comunidade LGBTQIA+ no Mundo das Artes”. Explicamos brevemente a história da comunidade, o movimento existente no Mundo e em Portugal e a sua representatividade no campo das Artes. Depois, propusemos a dinâmica “Quem é quem?”, em que mostrávamos imagens de várias personalidades do Mundo das Artes, com o rosto desfocado. Os colegas tinham que adivinhar quem eram as personalidades, a partir de três informações que apresentamos sobre elas. Falamos ainda dessas personalidades recorrendo a vídeos de entrevistas e músicas, para mostrar como a



Arte não é neutra e nos mostra tanto a discriminação quanto a afirmação dos direitos de todas as pessoas, sobretudo as mais excluídas pela sociedade. Por último, tivemos um testemunho de um professor da nossa escola, sobre o seu processo de transição de género.

No portfólio individual, descrevi as aulas por meio de várias histórias, compondo um pequeno livro intitulado de “Emoções”. Escrever é como sonhar, é como criar, é como fugir, é como voar. É poder imaginar outros mundos, outras pessoas, outras vidas. É poder mostrar o que quero, sem julgamentos, mas também é poder ter um esconderijo do mundo real, que tantas vezes é mau e frio. Escrever é sentir, é ouvir, é ver, é apreciar, é relatar, é aprofundar, é amar, é odiar, é colocar os sentimentos em cima de um papel e aconchegar algo ou alguém.

Escrever é estar lá para o outro, mas principalmente para o próprio escritor. Como a escrita significa muito para mim, como gosto de expressar-me por palavras e de criar histórias, decidi imaginar vários cenários e tentar ao máximo transpor o que fizemos nas aulas, por exemplo, a dança que referi anteriormente, diversos movimentos corporais, contar a história das artes na minha vida, entre outras coisas.

Para mostrar um pouco do livro que escrevi, passo a apresentar alguns trechos.

No primeiro capítulo, “Mudança”, escrevi sobre a primeira aula, em que abordamos vários conteúdos, como as discriminações existentes na sociedade. Um dos trechos que gosto mais é: “(...) Chega de fazermos mal aos outros só porque sim ou só porque estamos mal connosco. Precisamos de renascer enquanto pessoas que têm valores e enquanto uma sociedade tolerante e justa para todos”. No segundo capítulo intitulado de “Sentir”, escrevi sobre a história das artes na minha vida de um modo diferente, com algumas partes pessoais e outras inventadas, de modo a ser a história das artes da vida da personagem principal, um rapaz. Um dos trechos que exemplifica o capítulo é: “A conversa foi fluído, e tanto o senhor como ele tinham vários pontos em comum. Ele gostou deste pequeno momento, pois pela primeira vez em muito tempo sentiu que tinha encontrado alguém com quem ele pudesse falar e expressar-se. As palavras eram sem dúvida outro dos grandes refúgios para ele”. No terceiro capítulo, “Coragem”, escrevi um pequeno diálogo entre duas amigas e compus uma música, que refletia a coragem das pessoas quando falam sobre questões que afetam a sua vida profissional, mas que não desistem e lutam por si próprias. Um trecho da música é: “Hoje sou corajosa/, Mas antes não era/, Estava fechada numa caixa/, Rotulada de problema/, Sozinha e vazia”. O capítulo “Mistério” tem várias subpartes, já que descrevi diferentes dinâmicas que fizemos. A história centra-se à volta de algumas personagens presas num comboio, forçadas a dizerem aos superiores o que aconteceu nas dinâmicas. Um dos trechos é: “Ao olhar para a paisagem percebeu que não tinha grandes hipóteses... Não havia grande coisa que o amparasse da queda, mas sabia que naquele comboio não podia ficar. Era saltar ou ser para sempre forçado. Olhou para o céu. Só pedia para não morrer... Saltou”. A história termina a



mostrar que valeu a pena saltar. Foi assim que procurei mostrar o quanto as aulas nos davam segurança para sairmos da nossa zona de conforto e pensar sobre os conceitos. O último capítulo intitulado “Experiências”, também está dividido em subpartes, já que decidi escrever sobre as apresentações dos trabalhos de grupo. Apresento um trecho que escrevi sobre o meu: “Gostava de fazer uma apresentação destas para todas as pessoas que não entendem que amor é amor. Que não interessa se és homem, mulher, do género não binário, gay, bissexual, lésbica, etc. Não interessa nada disso, o que interessa é seres feliz. Estás cá com esse objetivo, tentas ao máximo por cumpri-lo.(...)”. Abordei assim temas como cidadania e discriminação.

Por fim, gostava de mencionar que o DUA deu-me várias perspetivas sobre como posso apresentar os meus futuros trabalhos académicos, expressando o conteúdo e usando a minha criatividade, bem como ajudou a guardar várias ideias de diversas dinâmicas e atividades que posso realizar no meu futuro profissional.

A experiência dos estudantes, nas palavras de Paulo Prezado

Conhecer o DUA enquanto aluno foi uma experiência bastante positiva e enriquecedora. Permite que possamos atingir os nossos objetivos, tendo em conta a nossa criatividade e da forma que nos sentimos mais capazes. Por vezes, compreendo que possa ser um pouco assustador, pois estamos habituados a que alguém nos mostre regras e indique qual o caminho. De uma certa forma, não é frequente a utilização da criatividade como ferramenta para os nossos percursos. Salvo algumas exceções ou áreas específicas de cariz criativo, não é muito comum uma metodologia como esta, nomeadamente na área do ensino, em específico no Ensino Superior.

Senti por que razão esta forma “mais livre” de ensinar é um fator que, sem dúvida, reflete um grande respeito à inclusão e equidade, pois cada pessoa, independentemente do nível de ensino ou faixa etária, tem o seu ritmo e a forma mais confortável de fazer passar a mensagem aos outros. Isto nos faz sentir mais próximos aos demais e mais confiantes. A minha experiência na Parte I das aulas de “Artes Inclusão e Cidadania” permitiram-me perceber a importância das artes como contribuição para a inclusão e para aquilo que são os direitos e deveres ligados à Cidadania.

Todos os conceitos foram abordados das mais variadas formas: dinâmicas, música, vídeos, estudos académicos, livros, projetos e até através de um Seminário Internacional realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, subordinado a esta temática.



Existia uma liberdade nas aulas, tanto da parte da professora como dos estudantes, que suscitava à participação e exposição de pontos de vista variados. Ou seja, a dinâmica das próprias sessões permitia a autoconfiança no sentido de se sair da zona de conforto para um contexto mais ativo, reflexivo e dinâmico.

As aulas não se baseavam apenas em ouvir. Eram compostas por todo o grupo, em que cada pessoa tinha a consciência de que a sua opinião era fundamental, mesmo com ritmos diferentes. O Desenho Universal para a Aprendizagem esteve patente tanto nas dinâmicas das aulas como nos instrumentos de avaliação, tanto em grupo como individual. Sempre senti a liberdade de realizar as minhas apresentações da forma em como mais me sentia competente, por exemplo, no trabalho final que realizei em forma de vídeo, ou no trabalho de grupo, em que fizemos uma pequena peça de teatro no sentido de consciencializar para as questões ambientais, nomeadamente a poluição.

Quanto ao trabalho de grupo, tivemos a liberdade de escolher um tema que estivesse relacionado com Artes, com Inclusão e com Cidadania (poluição, racismo, xenofobia, pobreza e abandono na 3ª idade). O meu grupo abordou o tema da poluição nos Oceanos, apresentado através de uma pequena peça de teatro. Escrevemos o guião da peça que intitulamos “Não há planeta B”, e que estava focada na questão do lixo deixado pelo ser humano. A cena era passada numa praia, onde entra uma personagem que decide almoçar nesse mesmo local, deixando todo o lixo na areia e, ao final, fuma um cigarro e atira a beata para o mar. Na água, encontra-se um pescador que critica a ação do frequentador da praia, tentando consciencializar para a questão da poluição e o quanto pode prejudicar o Planeta. De seguida, o “mar” entra na discussão e faz uma coreografia que mostra todo o lixo que, infelizmente, podemos encontrar.

A peça teve várias músicas de fundo, um cenário com praia, barco, areia, mar e poluição, e atores com adereços adequados a cada papel. No decorrer da peça, tentamos interagir com o público (colegas de turma), para tentar passar a mensagem de que todos devemos contribuir para um Planeta mais saudável.



Figura 3 – personagem “o Mar”: cena da peça “Não há Planeta B” (trabalho de grupo)



Como trabalho final individual, decidi gravar um vídeo em que descrevi o que eu tinha aprendido nesta Parte I da UC, falei sobre o que senti e de que forma poderia aplicar estas aprendizagens no meu quotidiano. A imagem (fotografia e vídeo) são ferramentas que eu gosto de utilizar, daí ter escolhido esta forma para me expressar. Abordei os temas: poluição, racismo, xenofobia, inclusão, exclusão e motivação pessoal. O objetivo era mostrar a importância fundamental que esta parte da UC teve tanto para o meu percurso profissional como pessoal.

Considero que, pela diversidade de meios disponíveis que se podem utilizar, estará aqui a grande vantagem do Desenho Universal para a Aprendizagem. Sentir que tenho liberdade para expressar, debater e apresentar da forma em que mais me possa sentir confortável. É, de facto, uma metodologia bastante positiva e com resultados que podem ser muito interessantes.

Reflexões finais

Tal como apresentam diversos autores (c.f.: Capp, 2017; Craig, Smith & Frey, 2022; Lima-Rodrigues, 2017 e 2021a), nesta investigação, as conceções dos estudantes sobre o DUA também são positivas e indicam que esta pode ser uma metodologia vantajosa para o ensino superior. As três dimensões do DUA (múltiplas formas de motivação, de representação e de expressão) foram claramente identificadas e valorizadas pelos estudantes. Dos resultados obtidos no questionário aplicado à turma e da análise dos três relatos de experiência, podemos sugerir que o DUA é uma metodologia inovadora, no sentido em que é diferente daquelas experienciadas anteriormente pelos estudantes. É uma metodologia eficaz e eficiente, pois não só os estudantes aprendem, como apreciam o processo pelo qual aprendem, refletem sobre a complexidade dos conceitos abordados e sobre as suas implicações no contexto profissional. É também uma metodologia inclusiva pois, ao ter em conta e respeitar a diversidade dos estudantes em termos dos seus interesses, capacidades e origem socioeconómica e cultural, dá-lhes igualdade de oportunidade no acesso ao currículo.

Esperamos que este artigo, que apresenta apenas uma parte resumida do que foi esta experiência, seja uma fonte de reflexão para as práticas pedagógicas no ensino superior.



Referências bibliográficas

- Capp, M.J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016, *International Journal of Inclusive Education*, 21:8, 791-807, <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- CAST - Center for Applied Special Technology (2022). The UDL guidelines. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Lima-Rodrigues, L. (2021a). Basta dar asas que eles voam! O Desenho Universal para a Aprendizagem e a realização de estudantes do Ensino Superior em tempos de confinamento. *Livro de Atas do Seminário Dar asas ao saber: investigação, construção de conhecimento e práticas profissionais* (pp. 172-178). CiEF – Centro de Investigação em Educação e Formação - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Lima-Rodrigues, L. (2021b). Sociodrama and Action-Based Learning in Teacher Training: some challenges to “provoke” inclusion. In K. Galgóczi, D. Adderley, A. Blaskó, M. Belchior, J. Damjanov, M. Maciel, J. Teszáry, M. Werner & M. Westberg (Eds.). *Sociodrama: the Art and the Science of Social Change*. (pp. 287-301). L’Harmattan Könyvesbolt.
- Lima Rodrigues, L. M. (2017). Há coisas que não se aprende nos livros: O lado “arte” de formar pessoas para a inclusão. In L. Lima Rodrigues, D. Rodrigues, L. A. Pires, & M. Loureiro (Eds.), *Livro de Atas do V Congresso Internacional da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial – “Educação, inclusão e inovação” – Parte 1, textos completos* (pp. 763-770). Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- Novak, K. (2016). *UDL now! A teacher’s guide to applying Universal Design for Learning in today’s classroom*. Revised and expanded edition. Cast.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stein, E. (2016). *Elevating co-teaching through UDL*. Cast.
- Craig, S.; Smith, S.J., & Frey, B.B. (2022). Professional development with universal design for learning: supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Professional Development in Education*, 48:1, 22-37, DOI: 10.1080/19415257.2019.1685563



Cinema, digitalização e preservação: um olhar a partir do projeto filmar do centro de conservação (ANIM) da Cinemateca Portuguesa

Oldenburg¹, Ricardo; Silva², Thayná

¹Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) / ESE - Instituto Politécnico de Setúbal, feltrinsc2013@gmail.com

²Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) / ESE - Instituto Politécnico de Setúbal, thayna.ffernandes@gmail.com

Resumo

A presente reflexão foi esboçada no âmbito da UC Cinema e Televisão da licenciatura em Comunicação Social da ESE-IPS, sob orientação da Professora Marta Pinho Alves, e decorreu do interesse de três estudantes de mobilidade em conhecer as políticas públicas do país em relação à conservação do património, em particular para o caso do cinema. Primeiramente, foi possível constatar que o Estado Português estabelece legalmente o princípio da preservação do património cinematográfico nacional e que, simultaneamente, a digitalização se constitui hoje como uma forma de armazenar de maneira mais segura e simplificada obras fílmicas produzidas em película. Metodologicamente, procedeu-se um trabalho de mapeamento das disposições legais e das ações levadas a cabo pelas instituições competentes no sentido do tratamento e preservação destes materiais e sua posterior divulgação. O foco de análise foi colocado num projeto particular enquadrado naquele objetivo. Constitui-se como estudo de caso o projeto “FILMar – Digitalização do Património Cinematográfico” do Centro de Conservação da Cinemateca Portuguesa. O Projeto FILMar, iniciado em 2020 e ainda em curso, tem como propósito digitalizar 10000 minutos de obras cinematográficas



portuguesas com a temática do mar. É realizado em parceria com o Instituto Norueguês de Cinema de Oslo. No momento, foram digitalizados 300 minutos de longas-metragens e 200 de curtas. O estudo detalhado da forma como este projeto se operacionaliza permite compreender intencionalidade e resultados. Nessa investigação, as políticas públicas não são entendidas como uma simples ação do governo, mas como um processo de decisão política que se materializa em objetivos esperáveis, vinculados à mudança de uma realidade. A digitalização mostra-se eficiente não somente no processo de preservar, mas também para divulgar e tornar acessíveis obras antes não disponíveis. O trabalho realizado contou com o apoio e total disponibilidade dos responsáveis pelo projeto que inclusivamente propuseram aos autores a sua divulgação pública.

Palavras-chave: cinema; digitalização; preservação; políticas públicas; projeto FILMar.

Introdução

O projeto nasce de anseios de estudantes brasileiros oriundos de uma realidade totalmente diferente de Portugal. No Brasil, há um descaso com a cultura e com a memória, não sendo diferente com o cinema e a memória fílmica. Em 2021, na noite de 29 de julho, o acervo da Cinemateca Brasileira pegou fogo devido à falta de manutenção em um ar-condicionado (Reis, 2021). Um ano antes do ocorrido, funcionários denunciaram a demissão da equipe técnica da Cinemateca, bem como o risco de incêndios e acidentes (Capuano, 2021). A imensurável perda nos faz pensar nas questões de políticas públicas destinadas a preservar as obras cinematográficas.

Em meio a pandemia de Covid-19¹ as universidades buscaram alternativas para continuar com seu cronograma e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em um protocolo de cooperação de mobilidade virtual, universidades brasileiras puderam firmar parcerias com o Instituto Politécnico de Setúbal para que alunos pudessem cursar unidades curriculares de modo online. Desse modo, junto aos anseios dos autores, foi possível cursar a unidade curricular

¹ “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovirus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2.” (O que é Covid-19?, n.d.).



Cinema e Televisão da licenciatura em Comunicação Social da ESE-IPS e produzir sob a orientação da professora Marta Pinho Alves a presente reflexão.

Desde 1980, a digitalização adentrou nas práticas de produção da indústria cinematográfica (Alves, 2017). Primeiramente a digitalização do áudio, evoluindo até em 2002 termos o primeiro filme inteiramente digital. Além da produção de filmes, a digitalização se apresenta como uma forma de preservar o patrimônio cinematográfico produzido anteriormente em películas fílmicas. Nesse sentido, constitui-se um estudo de caso do projeto “FILMar – Digitalização do Património” do Centro de Conservação da Cinemateca Portuguesa. O Projeto FILMar, iniciado em 2020 e ainda em curso, é realizado em parceria com o Instituto Norueguês de Cinema de Oslo e financiado pela EEA Grants (*EEA Grants Portugal*. n.d.). Tem como propósito digitalizar 10000 minutos de obras cinematográficas portuguesas com a temática do mar. No momento, foram digitalizados 300 minutos de longas-metragens e 200 de curtas, disponíveis no acervo digital da cinemateca. O projeto simboliza a preocupação com a história e a disseminação do cinema português.

A metodologia empregada é qualitativa. A investigação busca uma abordagem interpretativa do mundo e se propõe entender os fenômenos a partir dos significados que o conferem (Denzin & Lincoln, 2006). O olhar para as políticas públicas se dá de forma crítica. Nessa investigação, as políticas públicas não são entendidas como uma simples ação do governo, mas sim, como propõe Fonseca (2013), um processo de decisão política que se materializa em objetivos esperáveis, vinculados a mudança de uma realidade. O foco de análise foi colocado num projeto particular, constituindo-se como estudo de caso o projeto “FILMar – Digitalização do Património Cinematográfico” do Centro de Conservação da Cinemateca Portuguesa. A investigação seguiu os seguintes passos metodológicos: mapeamento das disposições legais e das ações levadas a cabo pelas instituições competentes no sentido do tratamento e preservação destes materiais e sua posterior divulgação; pesquisa documental da atuação do projeto; entrevista semiestruturada com o coordenador do projeto; reflexão e escrita do texto.

O cinema, por ser uma ferramenta e um espaço político que ocupa um lugar de destaque no cotidiano da sociedade, aparece em agendas políticas e planos de governos. Portanto, se torna necessário investigar as relações da esfera pública com o cinema, bem como, no caso desta investigação, a relação e o tratamento com a memória fílmica nacional. A digitalização representa uma forma de preservar o cinema. Ao contrário das películas fílmicas anteriormente utilizadas, que são altamente inflamáveis, a digitalização é uma forma que pode ser armazenada em arquivos digitais sem riscos de perda. No entanto, a digitalização não pode representar o descuido com os materiais físicos já digitalizados. Isto não é o caso para películas mais recentes, este problema colocava-se apenas nos primórdios. De qualquer



forma, a película é um material altamente perecível que exige muito cuidado de conservação. O digital coloca outro problema que é o da obsolescência dos formatos e leitores

O trabalho realizado contou com o apoio e total disponibilidade dos responsáveis pela Cinemateca Portuguesa e pelo projeto FILMar que inclusivamente propuseram aos autores a sua divulgação pública. Os dados presentes no texto correspondem a pesquisas feitas até 25 de fevereiro de 2022.

Cinema, memória e preservação

O cinema, entendido como legítima forma de expressão cultural, faz parte de agendas políticas de preservação do patrimônio cultural de uma nação (Duarte, 2017). Algo relacionável com a preservação das obras cinematográficas é a memória. Nesse sentido, o historiador Jacques Le Goff traz apontamentos pertinentes acerca da memória. Le Goff (2013) interpreta a memória como um conjunto de funções psíquicas em que o indivíduo pode atualizar e representar informações passadas, no entanto, além de um fenômeno psicológico individual, a memória tem relação com o mundo social. O historiador Pierre Nora (1993) interpreta a memória como uma construção processual em evolução. Desse modo, a memória é baseada em reinterpretações e sofre adições do presente.

A relação entre patrimônio e memória está na possibilidade de o patrimônio cultural tornar-se a externalização da memória, portanto é imprescindível a preservação do patrimônio cultural. Porém, Le Goff (p. 497) nos alerta que a memória em monumentos e documentos históricos, no caso dessa reflexão o cinema e os filmes, “resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinadas imagens de si próprias”.

Assim, entendemos que a preservação de filmes e do cinema reside na importância da preservação do patrimônio cultural e da memória. À vista disso, o historiador Peter Burke (2000) aponta para a necessidade de preservar este tipo de documento histórico, pois os meios de comunicação tiveram papel fundamental na preservação e construção da memória.

Cinema, digitalização e preservação: o caso português

Em Portugal, a conservação do cinema nacional está a cargo do Instituto do Cinema e Audiovisual (ICA) e da Cinemateca Portuguesa, que abrange o Centro de Conservação (ANIM). O ICA é um instituto público, dotado de autonomia administrativa e financeira e de patrimônio próprio, tutelado pelo Secretário de Estado do Cinema, Audiovisual e Media



(Apresentação, n.d.), o ICA tem o objetivo de apoiar o desenvolvimento das atividades cinematográficas e audiovisuais. A Cinemateca Nacional é um organismo nacional, tutelado pelo Ministro da Cultura, que tem por missão salvaguardar e divulgar o património cinematográfico (Cinemateca - Apresentação, 2013). No âmbito da Cinemateca, o ANIM é responsável pela execução de projetos de preservação, como é o caso do FILMar.

A lei nº 55/2012 de 6 de setembro, alterada pela lei nº 28/2014 de 19 de maio, foi a que estabeleceu os princípios de ação do Estado português no quadro de fomento, desenvolvimento e proteção da arte do cinema e das atividades cinematográficas e audiovisuais. No artigo três da lei é estabelecido o princípio da preservação do património cinematográfico e audiovisual nacional. Posteriormente, nos artigos seguintes, é estabelecido todos os aspectos relevantes acerca da preservação das obras cinematográficas, como o financiamento, infrações, distribuição, acesso e taxas.

A lei também inclui filmes estrangeiros com reconhecido valor histórico e cultural. Entretanto, há problematizações possíveis nessa afirmação. A formação histórica de Portugal é marcada por diversos aspectos multiculturais, como as migrações de povos (Duarte, 2003). Todos esses aspectos, inclusive contemporâneos, influenciam na formação do cotidiano da sociedade multicultural portuguesa. Nesse sentido, se faz necessário entender qual o valor histórico e cultural que é reconhecido como importante para Portugal e para quem esses recursos são valiosos.

Dos recursos previstos em lei pelo Estado português, não há nada que destine recurso para o processo de digitalização. A preservação aparece de forma genérica, apenas citando a preocupação com o património cinematográfico português e estrangeiro que se encontra em Portugal. À vista disso, se faz necessário parcerias, como é o caso da Cinemateca com entidades internacionais.

Projeto FILMar

“FILMar – Digitalização do Património Cinematográfico” é um projeto da Cinemateca Portuguesa em parceria com o Instituto Norueguês de Cinema de Oslo. O projeto conta com financiamento de 881.250,00 euros advindos da EEA Grants (EEA Grants Portugal. n.d.). Coordenado por Tiago Bartolomeu Costa, o projeto digitalizará obras cinematográficas portuguesas dos arquivos da Cinemateca ligadas a temática do mar. Pelo menos 10.000 minutos serão digitalizados até a finalização do projeto.

O projeto se torna possível devido ao Acordo do Espaço Econômico Europeu (EEE), assinado em 1992, tornando a Islândia, o Liechtenstein e a Noruega parceiros do mercado interno com



os Estados-membros da União Europeia. Com a finalidade de promover um equilíbrio das relações econômicas e comerciais, foi estabelecido um mecanismo financeiro plurianual, conhecido como EEA Grants. Nesse sentido, a Islândia, o Liechtenstein e a Noruega apoiam financeiramente os Estados europeus com maiores desvios na média do PIB per capita (EEA Grants, n.d.).

A temática do mar foi proposta pela EEA Grants à Cinemateca Portuguesa, porém não foi um empecilho. Segundo João Bénard da Costa (apud Baptista, 2009) o cinema em Portugal nunca teve um gênero definido, mas sempre retratou e refletiu o imaginário nacional. Dentro do imaginário e do cotidiano português o mar sempre teve seu lugar cativo. O cinema português, tanto curtas como longas-metragens, produziu diversos filmes com a temática do mar, como é o caso dos filmes “Maria do Mar” (José Leitão de Barros, 1930) e “Aparelho Voador a Baixa Altitude” (Solveig Nordlund, 2002) que já foram digitalizados.

Os objetivos em médio e longo prazo são de disponibilizar imagens em movimento que estão inativas nos cofres da Cinemateca em formatos analógicos. Também se tem por objetivo disseminar e tornar o acesso facilitado ao patrimônio cinematográfico para uma compreensão da história, tradições e identidade nacional.

O projeto conta com o plano de digitalização, preparação e melhores práticas, responsável pela seleção coerente do conteúdo, aquisição de equipamentos e suprimentos de digitalização. O projeto também tentará estabelecer contatos com outras entidades portuguesas para promover a utilização das obras digitalizadas, dessa forma descentralizando o material para outros lugares para fomentar a colaboração e compreensão do projeto.

Haverá intercâmbio de conhecimento com dois seminários a serem realizados na Noruega. O seminário será sobre a disseminação e distribuição do patrimônio cinematográfico e o valor cultural e histórico do mar, tanto na Noruega como em Portugal (FILMar - Digitalização do Patrimônio Cinematográfico, n.d.). Outro importante aspecto é a criação de uma retrospectiva cinematográfica com entidades norueguesas, promovendo o conhecimento mútuo entre as duas nações. Serão exibidos cerca de dez a doze filmes noruegueses e portugueses (ibidem).

Desafios e concretizações

O projeto teve início no dia 02 de fevereiro de 2020, entretanto a pandemia de Covid-19 atrasou, principalmente, a contratação de profissionais capacitados para operacionalização. O edital só foi lançado em julho de 2020 (Projeto FILMar: Contratação de especialistas. n.d.), iniciando as atividades em 2021. Hoje, a equipe dedicada integralmente conta com cinco



peças, sendo um o coordenador Tiago Costa e quatro técnicos, o projeto também conta com os funcionários e a estrutura da Cinemateca Portuguesa.

Com o objetivo de devolver à sociedade portuguesa os filmes que estão no acervo, o Projeto FILMar conta com parcerias com festivais e cineclubes. O projeto disponibiliza também em seu acervo online os filmes digitalizados¹. No momento, foram digitalizados 500 minutos de filmes, sendo 300 minutos de longa e 200 de curta-metragem. A disponibilização das obras online permite a qualquer interessado pelos temas cinema, mar e Portugal acessar as obras para estudo. Entre os filmes digitalizados estão “Maria do Mar” (José Leitão de Barros, 1930), “Aparelho Voador a Baixa Altitude” (Solweig Nordlund, 2002), “Canção da Terra” (Jorge Brum de Canto, 1938), “Gente da Praia da Vieira” (António Campos, 1975) e “Albufeira” (António Macedo, 1968). No que tange os filmes que serão digitalizados, fica a cargo da equipe da cinemateca mapear e escolher as obras, pois o plano de trabalho e orçamento não comportam todas as obras portuguesas que exploram a temática do mar.

Outra área importante que o projeto abrange é a educação. Junto ao Plano Nacional de Cinema, que promove incentivo para cultura e educação, o projeto pode levar ou trazer a escola para Cinemateca, cumprindo com seu objetivo de disseminar as obras e com o cinema ajudando a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada (Napolitano, 2003). Os filmes digitalizados e aprovados poderão ser adicionados a plataforma do Plano Nacional de Cinema (PNC) e serem disponibilizados para os professores utilizarem em sala de aula.

Considerações finais

No Brasil, a Cinemateca Brasileira já vem se desestruturando desde 2013, com o corte de recursos e afastamento de dirigentes da Sociedade de Amigos da Cinemateca (SAC) feito pelo Ministério da Cultura (Morettin, 2021). Em 2019, o Ministério da Cultura foi extinto pelo governo de Jair Bolsonaro, resultando em um desamparo ainda maior ao audiovisual brasileiro. Esperávamos encontrar um cenário semelhante ao de nosso país em Portugal, porém encontramos um panorama de cuidado e preocupação com o patrimônio cultural do país e com projetos que asseguram a preservação do audiovisual português, como é o caso do projeto FILMar.

A digitalização apresenta-se como uma aliada na preservação dos filmes e da memória fílmica. As películas onde anteriormente os filmes eram alocados se deterioram com o tempo

¹ Acervo: <http://www.cinemateca.pt/Cinemateca-Digital.aspx>



e são um material extremamente inflamável. A possibilidade de tornar os filmes em material digital torna o processo mais seguro. A digitalização não pode representar um descuido com os filmes físicos. As películas que predominaram a indústria cinematográfica, hoje fonte histórica, devem estar preservadas para todos que queiram conhecê-las e estudá-las.

“FILMar – Digitalização do Património” é um importante projeto para preservação não só do cinema, mas como da história de Portugal. As propostas de parcerias com cineclubes e festivais, bem como a disponibilização do material digitalizado no acervo online da cinemateca, permitem que os filmes sejam novamente inseridos na sociedade.

A digitalização dos filmes e o cadastramento junto ao Plano Nacional de Cinema permite pensarmos a educação para o futuro. O cinema é um historiador inconsciente do inconsciente social (Rollins, 1998), por meio dele é possível mapear, através da ciência dos signos, e compreender o período histórico de produção de um filme (Sorlin, 1984). Dessa maneira, o filme se torna um interessante documento para problematização e compreensão do passado, tendo um grande potencial educativo para o futuro.

Referências bibliográficas

Alves, M. P. (2017). Cinema 2.0: Modalidades de produção cinematográfica do tempo do digital. Editora LabCom. IFP.

Apresentação. (n.d.). ICA. Retrieved January 14, 2022, from <https://ica-ip.pt/pt/o-ica/quem-somos/apresentacao/>

Baptista, Tiago (2009), Nacionalmente Correcto: A Invenção do Cinema Português. In *Estudos do Século XX*, n.o 9, Lisboa: CEIS20/FLUL, pp. 305-324.

Burke, P. (2000). Variedades de história cultural. Editora Civilização Brasileira.

Capuano, A. (jul, 2021). **Funcionários da Cinemateca: incêndio foi "crime anunciado". Veja.** <https://veja.abril.com.br/cultura/funcionarios-da-cinemateca-incendio-foi-crime-anunciado>.

Cinemateca - Apresentação. (2013). Cinemateca.pt.
<https://www.cinemateca.pt/Cinemateca/Apresentacao.aspx>

Denzin, P & Lincoln, Y. (2006). *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.* In Denzin, P & Lincoln, Y. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. (pp. 15-41). Artmed.

Duarte, R. (2017). Cinema & educação. Autêntica.

Duarte, T. (2003). A Formação de Portugal. *Politeia-História e Sociedade*, 3(1).

EEA Grants. (n.d.). EEA Grants Portugal. <https://www.eegrants.gov.pt/pt/eea-grants/>



EEA Grants Portugal. (n.d.). EEA Grants Portugal. <https://www.eeagrants.gov.pt/pt/>

FILMar - Digitalização do Património Cinematográfico. (n.d.). EEA Grants Portugal. <https://www.eeagrants.gov.pt/pt/programas/cultura/projetos/projetos-pre-definidos/filmar-digitalizacao-do-patrimonio-cinematografico/>

Fonseca, F. (2013). Dimensões críticas das políticas públicas. *Cadernos Ebape. br*, 11, 402-418.

Le Goff, J. (2013) *História & Memória*. Editora Unicamp.

Morettin, E. (2021). Cinemateca Brasileira: o sequestro e a destruição de nossa memória audiovisual. *Revista Eletrônica De Comunicação, Informação & Inovação Em Saúde*, 15(3). <https://doi.org/10.29397/reciis.v15i3.2449>.

Napolitano, M. (2003) *Como usar o cinema em sala de aula*. Editora Contexto.

Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, 10.

O que é a Covid-19? (n.d.). Ministério Da Saúde. <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

Projeto FILMar: Contratação de especialistas. (n.d.). EEA Grants Portugal. <https://www.eeagrants.gov.pt/pt/programas/cultura/noticias/projeto-filmar-contratacao-de-especialistas>

Reis, V. (jul, 2021). Fogo na Cinemateca: galpão tinha acervo de Glauber Rocha, equipamentos antigos e documentos sobre a história do cinema no Brasil. G1. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/07/30/fogo-na-cinemateca-galpao-tinha-acervo-de-glauber-rocha-equipamentos-antigos-e-documentos-sobre-a-historia-do-cinema-no-brasil.ghtml>

Rollins, P. C. (1998). *Hollywood as historian: American film in a cultural context*. University Press of Kentucky.

Sorlin, P. (1984). *La storia nei film: interpretazioni del passato*. Editora La Nuova Italia.



Assistentes operacionais e inclusão de crianças com autismo: a formação no centro do processo para a educação do futuro

Elias¹, Mariana; Silva², Maria Odete Emygdio

¹Associação VilacomVida / fentamariana@gmail.com

²Universidade Lusófona de Humanidades Tecnologia/ p1529@ulusofona.pt

Resumo

Os assistentes operacionais são profissionais imprescindíveis para os Jardins de Infância (Hegarty, 2001), pois possibilitam, junto ao educador, as atividades em sala, além de cuidar da parte de higiene e alimentação das crianças. Algumas das características de crianças com perturbação do espectro do autismo prendem-se com o comportamento e a comunicação, o que prejudica os relacionamentos interpessoais (Volkmar & Wiesner, 2019). A inclusão destas crianças implica que os intervenientes no seu processo desenvolvam um conjunto de procedimentos articulados que facilitem a sua inclusão. Estudos de Ramalho & Ramalho (2015) concluem que os assistentes operacionais não possuem formação suficiente para facilitar os processos de inclusão em sala, o que tem como consequência o empobrecimento de práticas pedagógicas, que não contribuem para um processo de inclusão mais adequado. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como um dos seus objetivos, conhecer a formação disponibilizada a assistentes operacionais para intervir com estas crianças. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, utilizámos pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com 4 assistentes operacionais de dois Jardins de Infância de um Agrupamento de Escolas de Lisboa. O tratamento de dados realizou-se através de análise de conteúdo (Bardin, 2010). Os resultados evidenciaram que: as formações eram inexistentes ou superficiais; não correspondiam às dificuldades sentidas; as estratégias utilizadas decorriam



da experiência adquirida na prática; a articulação com outros intervenientes era praticamente inexistente. Concluimos que existe necessidade de formação, que articule conceitos e estratégias, para que o atendimento e a intervenção sejam mais eficazes.

Palavras-chave: Inclusão educativa; assistentes operacionais; formação.

Introdução

Algumas das características mais comuns das crianças com perturbação do espectro do autismo prendem-se com o comportamento e a comunicação, o que prejudica os relacionamentos interpessoais (Volkmar & Wiesner, 2019). Segundo o Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM, 2013), esta problemática é um transtorno do neuro desenvolvimento, que se caracteriza por manifestações comportamentais específicas da perturbação, acompanhadas por défices na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, e um repertório restrito de interesses e atividades.

Alguns autores, como Messiou, et al.(2016) chamam a atenção para a importância de compreender o aluno na sua individualidade, conhecê-lo e ver a sua diferença como um ensejo de mudar a realidade e criar novas formas de ensinar, de abordar o currículo, de escolher os materiais.

Nos Jardins de Infância, para além do educador de sala, temos os assistentes operacionais que, segundo a literatura, são profissionais imprescindíveis (Hegarty, 2001), pois possibilitam, junto ao educador, as atividades em sala, além de cuidar da parte de higiene e alimentação das crianças.

A inclusão de qualquer criança, mas particularmente daquelas com problemáticas complexas, como pode ser o espectro do autismo, implica que os intervenientes no seu processo desenvolvam um conjunto de procedimentos, alguns dos quais passam pela articulação entre todos. No entanto, este processo nem sempre se verifica, como constatámos com a nossa investigação. Se a alimentação e a higiene são atividades que têm estado mais a cargo dos assistentes operacionais, a colaboração com os educadores em sala de aula tem sido menos operacionalizada, eventualmente pela falta de formação neste como em outros âmbitos. Estudos de Ramalho & Ramalho (2015), por exemplo, concluíram que os assistentes operacionais não possuem formação suficiente no âmbito da inclusão destas crianças no



contexto de sala de aula, o que pode ter como consequência que as suas práticas pedagógicas não contribuam significativamente para um processo de inclusão mais adequado.

A valorização dos saberes de todos, alunos, professores, assistentes operacionais, coordenadores, diretores, pais, e a responsabilização mútua, são, no entanto, algumas das condições para a definição de um percurso alinhado com os pressupostos da educação inclusiva (Ainscow, 2016).

Este estudo, de natureza qualitativa, teve como um dos seus objetivos, conhecer a formação disponibilizada a assistentes operacionais que trabalham com crianças com perturbação do espectro do autismo, em Jardins de Infância de um Agrupamento de Escolas situado em Lisboa.

A Inclusão Educativa

Segundo a Declaração de Incheon (2015), a transformação no sistema educativo deve ser “holística, ousada e ambiciosa” (UNESCO, 2015, p.1), pautada por valores de igualdade e equidade, e que todos acompanhem, participem, aprendam e se desenvolvam na escola. Nesta perspetiva, a inclusão educativa deve ser um projeto de toda a escola, no qual todos têm um papel fundamental para a sua realização. A direção da escola, os professores, os assistentes operacionais, tal como todos os intervenientes, são fundamentais para que todos os alunos sejam capazes de desenvolver as suas aprendizagens.

A inclusão educativa é um direito, um desafio e um valor (Silva, 2011), que deve responder à diversidade dos alunos (Ainscow, 1995), adequando-se às suas diferenças (Sasaki, 2009). Pensar em inclusão é refletir sobre a diferença, sobre o que pode ser realizado, transformado, ajustado, em prol da aprendizagem de todos e de cada um dos alunos. Para tanto, é imprescindível identificar e respeitar as suas capacidades, necessidades, particularidades, e funcionamento, para que seja possível criar estratégias que o incluam nos processos de aprendizagem.

Contudo, sendo a escola um todo dinâmico, muitas vezes conturbado por diferentes acontecimentos que afetam o dia a dia, criar outras formas de ensinar/relacionar pode ser um desafio para muito educadores.

A literatura apresenta alguns caminhos que podem ser seguidos, tais como: (i) fornecer exemplos diferentes para a mesma situação; (ii) ter flexibilidade na demonstração dos conteúdos; (iii) fornecer feedbacks constantes e adequados ao entendimento do aluno; (iv) propiciar diversas oportunidades para que cada aluno partilhe as suas potencialidades com a



turma; (v) avaliar de forma contínua, utilizando diferentes instrumentos (Meyer, 2002; Messiou et al., 2016).

Silva (2019) destaca a cooperação entre os pares (alunos e educadores), como uma forma de tornar os momentos de aprendizagem mais significativos, já que a troca e a partilha de informação entre todos permite que se crie um clima de colaboração, participação e desenvolvimento mútuo.

Segundo Perrenoud et al. (2002, p. 167, o professor tem o papel de alavancar a autonomia do aluno, através de uma “atitude cooperativa, consciente e afetiva”. Estes autores destacam também a aprendizagem a partir de projetos que se realizam de forma colaborativa e agregadora de habilidades de cada um dos componentes de cada grupo.

Práticas mais flexíveis e abertas, que procuram colmatar as necessidades de todos os alunos, são fundamentais para uma educação mais inclusiva. No entanto, para que os atores embricados no processo escolar sejam capazes de consubstanciar estas ações há que se pensar na formação dos mesmos. E, não só professores, mas também diretores, e pessoal não docente, que devem aprofundar conhecimentos no âmbito da sua *práxis*.

Em Portugal, o atual quadro legal, que apresenta as bases da educação de todos os alunos, tem como eixo central o reconhecimento da mais-valia da diversidade dos seus alunos. Como tal, a escola tem a obrigação de possibilitar um espaço educativo que valorize as diferenças e que mobilize os recursos necessários às questões de cada aluno (DGE, 2018). É assim que é importante ter em conta que qualquer medida adotada deve considerar cada caso em particular. E que estas vão de medidas universais até mudanças ao nível curricular, próprias das medidas adicionais.

É fundamental considerar que a inclusão vai para além da legislação, já que a mesma requer mudança física, curricular e de atitude de todos envolvidos na educação. Os marcos legais são de extrema importância, contudo, a realidade ainda é diferente. Alunos que, apesar de pertencerem a uma turma, passam a maior parte do tempo letivo em outros espaços da escola não estão incluídos na verdadeira aceção da palavra. No intervalo partilham o mesmo espaço, mas não estão incluídos no grupo. E, segundo Armstrong & Rodrigues (2017), temos de compreender que “a equidade se relaciona com o compromisso de abolir a desigualdade” (p.6).



O papel dos Assistentes Operacionais na Inclusão Educativa

Os assistentes operacionais têm como função a execução de tarefas que fazem parte do dia a dia da rotina de sala de aula, assim como o apoio específico a crianças e jovens com deficiência, o que implica que tenham formação neste âmbito. Contudo, de acordo com a literatura, esta categoria de funcionários, na sua grande maioria, tem apenas experiência adquirida na prática, embora alguns profissionais procurem e adquiram, por conta própria, competências através de formações externas. Todavia, como não é a maioria que o faz, temos muitos profissionais que desconhecem como se dá o processo de inclusão, quais são as mudanças inerentes a este trabalho, o que limita o alcance da sua ação quando recebem uma criança que carece de outras abordagens (Neves, 2016).

Segundo Guerreiro (2014) “os auxiliares de ação educativa desempenham um papel fundamental, executando um conjunto vasto de tarefas” (p. 29) e contribuem para o desenvolvimento global das crianças. No caso da inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo, o conhecimento sobre este transtorno é importante, tal como é importante conhecer estratégias facilitadoras da sua aprendizagem e da sua inclusão.

A inclusão educativa é um desafio para todos os intervenientes na escola, sobretudo quando pensamos na inclusão de crianças com problemáticas complexas, como pode ser a do autismo. Momentos da simples rotina escolar (alimentação, higiene e brincadeiras) podem evoluir para situações complexas, que implicam que o profissional que está a atuar com elas tenha conhecimentos acerca desta como de outras problemáticas.

A Formação no Centro do Processo para a Educação do Futuro

É através do investimento na formação, na reflexão e na mudança de atitudes dos profissionais que estão a ingressar nas escolas e dos que já estão lá, neste caso, dos assistentes operacionais, que pode haver mudança nas práticas e outras ferramentas que facilitem a aprendizagem de todos (Leite, 2016).

De acordo com Almeida (2001; Gonçalves, 2010; Alves-Pinto, 2014; Barroso, 1995), os assistentes operacionais, quando da investigação que realizaram, evidenciavam um sentimento de insatisfação em relação à carreira, seja pela falta de valorização por parte da comunidade escolar seja pela pelas funções que desempenhavam. Outros estudos concluíram que os assistentes operacionais tinham consciência de que a inclusão, de um modo geral, implicava mudanças no trabalho que realizavam, mas sentiam falta de formação relativamente às práticas que poderiam desenvolver (Santos, 2013; Freitas, 2015; Neves, 2016).



Neste sentido, a formação contínua é um fator fulcral para efetivar o processo de inclusão. Apesar de sabermos que cada ser é único, conhecer as características mais gerais de uma problemática como a do autismo e de algumas estratégias de gestão de comportamentos que lhes estão associados, podem fazer a diferença para a inclusão dessas crianças.

O trabalho dos assistentes operacionais é essencial visto “que a estes são confiadas responsabilidades educativas (Guerreiro, 2014). Indiscutivelmente, estes profissionais são elementos muito importantes para a inclusão de crianças que possuem alguma problemática, já que estas ficam à sua responsabilidade uma parte considerável do tempo que passam na escola (Santos, 2013; Freitas, 2015; Radford, 2015). Por outro lado, a relação de cooperação entre o educador da turma e o assistente operacional é fundamental para o bom andamento das atividades e facilita a inclusão de crianças com maiores dificuldades na aprendizagem, na medida que ambos podem auxiliá-las nos momentos mais desafiadores da rotina escolar (Watkins, Ledbetter-Cho, O'Reilly, Barnard-Brak, & Garcia-Grau, 2019). O trabalho em equipa, a escuta de cada um e a valorização do trabalho e esforço de todos são fundamentais para a criação de um espaço funcional e propício ao desenvolvimento das crianças (Cantante, 2018).

Enquadramento Metodológico

De acordo com a nossa questão de investigação, a metodologia escolhida foi de natureza qualitativa. Ocorreu em ambiente natural, no sentido de colher dados de forma descritiva, permitindo uma maior compreensão do objeto a ser estudado (Lüdke & André, 2013), com uso de dados primários adquiridos através de entrevista semiestruturada (Bogdan & Biklen, 1994).

Este estudo teve, como um dos seus objetivos, conhecer a formação disponibilizada às assistentes operacionais, que participaram nesta investigação, para intervir com crianças com perturbação do espectro do autismo. Como instrumentos de recolha e tratamento de dados, utilizámos a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, sendo os dados tratados através de análise de conteúdo (Bardin, 2010). Os sujeitos foram quatro assistentes operacionais, todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 57 anos, que trabalhavam em Jardins de Infância de um Agrupamento de Escolas situado em Lisboa. Duas das entrevistadas tinham uma licenciatura e as outras duas tinham o 12 ano.



Conclusões

O papel dos assistentes operacionais ainda é muito restrito e pouco explorado, devido a constrangimentos como a articulação deficitária entre o educador de sala e o docente de educação especial, a falta de formação para trabalhar diretamente com as crianças, o desconhecimento de estratégias facilitadoras para a inclusão, e a falta de recursos humanos, que dificulta o apoio individual que algumas destas crianças demandam.

A partir da análise dos dados recolhidos e do cruzamento com a bibliografia elencada para o estudo, identificámos que as assistentes operacionais, apesar de todo o contexto conturbado da escola e da falta de formação, possuíam um conjunto de atitudes que denotavam uma mais-valia para o processo de inclusão destas crianças.

No que diz respeito à escassa formação que tinha sido realizada, concluiu-se que esta não correspondeu às expectativas, dificuldades, e preocupações que estas profissionais sentiam.

Desta forma, ficou clara a necessidade de uma formação que articule conceitos e estratégias, para que o atendimento e a intervenção sejam mais eficazes.

Investir em momentos de partilha de análise dos casos entre a equipa de sala e a docente de educação especial, de construção de estratégias específicas para estes alunos e ofertas formativas que não só abordassem a parte teórica, mas que tratassem da sensibilização, preparação e disponibilização de recursos específicos, poderiam possibilitar um processo de inclusão mais eficaz e assertivo para os alunos com autismo.

Em síntese, os dados analisados evidenciaram que: (i) as formações eram inexistentes ou superficiais; (ii) não correspondiam às dificuldades sentidas; (iii) as estratégias utilizadas decorriam da experiência adquirida na prática; (iv) a articulação com outros intervenientes era praticamente inexistente.

Concluimos que existe necessidade de formação, que articule conceitos e estratégias, para que o atendimento e a intervenção sejam mais eficazes. A inclusão para ser efetivada na prática não deve estar apenas no discurso de um ou na ação de alguns, mas sim ser um objetivo a ser alcançado por todos os elementos da escola no trabalho realizado todos os dias com as crianças (Silva, 2019).



Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, V. 51, pp. 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Almeida, L. M., Mota, C. D., & Monteiro, E. S. (2001). *O auxiliar da acção educativa no contexto de uma escola em mudança*. Dissertação de Mestrado. Lisboa Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Armstrong F. & Rodrigues D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. (1ª ed.). Francisco Manuel dos Santos.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Edições 70.
- Cantante, M. C. (2018). *O trabalho em equipa: Relações de cooperação entre Educadores de Infância e Auxiliares de Acção Educativa*. Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/25521>
- Despacho nº54/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República Portuguesa, 1ª série, 129 (julho): 2918 - 2928. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Guerreiro, A. (2014). *A percepção do papel educativo dos auxiliares de acção educativa na educação de infância*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/7768>
- Gonçalves, F. (2010). *Uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Unirversidade de Coimbra. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1124/2/TM_SUP_CARLOS%20RIBEIRO2012.pdf
- Freitas, C. (2015). *Necessidades formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares de Acção Educativa na prática profissional com crianças autistas no Funchal*. Tese de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4912>
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença - Valores e práticas para a educação inclusiva* (pp. 77-91). Porto Editora.



- Leite, T. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão*. (2016, dezembro,3) [Conferência] Congresso Internacional Escola Inclusiva- Educar e formar para a vida independente, CERCICA, Cascais.
- Lüdke, M., & André, M. E. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (2 ed.). São Paulo: EPU.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, M., Goldrick, G., Hope, S., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Meyer, D. R. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. MA: Brookline.
- Neves, A. (2016). *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva - um contributo para o esboço do seu perfil*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L. d., Machado, N. J., & Allessandrini, C. D. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005>
- Ramalho, J., & Ramalho, A. (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema português. *DEDiCA*, pp. 219-230.
- Santos, D. (2013). *Formação de Assistentes Operacionais com funções de ação educativa, suas atitudes e práticas educativas: um contributo para a educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado. ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, Ano XII, 10-16.
- Silva, M. O. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. O. (2019). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva (2ª ed.)*. Edições Universitárias Lusófona.
- UNESCO. (2015). Declaração de Incheon e Marco de Ação. UNESCO.
- Volkmar, F., & Wiesner, L. A. (2019). *Autismo: um guia essencial para compreensão e tratamento*. (S. M. Rosa, Trad.). Artmed.



Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(5), 490–507. <https://doi.org/10.1037/bul0000190>



Participação dos estudantes: uma questão do presente que perspetiva o futuro

Palma¹, Albertina; Almeida², Fernando; Figueiredo³, Carla Cibele; Rodrigues⁴, Maria do Rosário

¹ ESE/IPS, albertina.palma@ips.pt

² ESE/IPS, fernando.almeida@ese.ips.pt

³ ESE/IPS, carla.figueiredo@ese.ips.pt

⁴ ESE/IPS, rosario.rodrigues@ese.ips.pt

Resumo

Esta comunicação dá conta de um projeto de investigação em curso (1) que problematiza a participação dos estudantes nas instituições de ensino superior, com o duplo propósito de desenvolver conhecimento sobre a temática e de propor medidas que levem a uma melhoria quantitativa e qualitativa da participação. O projeto insere-se no quadro político e educativo do Espaço Europeu do Ensino Superior, reconhecendo as alterações que este tem vindo a introduzir no ensino superior português, nomeadamente no que toca à governação, ao paradigma educativo e à política da qualidade que atribuem aos estudantes o papel de atores e *stakeholders*-chave. Tendo presente as três dimensões mencionadas, o projeto analisa o desfasamento entre o discurso político presente nos documentos oficiais no espaço europeu do ensino superior e os dados da participação dos estudantes na vida das instituições, mobilizando conceitos teóricos tais como ação pública (Commaille, 2004; Delvaux, 2009) e a terceira geração da gestão da qualidade (Foster & Jonker, 2003). O universo do estudo abrange as comunidades estudantis dos Politécnicos de Setúbal e de Portalegre, onde uma multiplicidade de métodos qualitativos e quantitativos tem estado a ser aplicada, nomeadamente: pesquisa documental, entrevista e questionário. A triangulação dos métodos permitirá não só obter dados reais da participação como também conhecer as perspetivas dos estudantes no que toca a fatores de facilitação e constrangimentos colocados à sua participação. Prevê-se que a divulgação dos resultados seja acompanhada de propostas de ação para alteração de práticas institucionais e de recomendações para as políticas do ensino



superior nacionais. O foco da comunicação é a apresentação dos resultados obtidos até ao momento a partir dos métodos mencionados.

Palavras-chave: ensino superior; estudantes; participação; qualidade

Quadro teórico

O projeto aborda um tema particularmente relevante no âmbito das políticas do ensino superior na Europa que desde o ano 2000 estão orientadas para a construção do Espaço Europeu do Ensino Superior (EHEA), através do Processo de Bolonha (PB). Conceptualmente, inspira-se nos estudos sobre a sociologia da ação pública (Commaille, 2004) analisando a política como ação pública e que tem em conta os múltiplos atores, as instâncias e espaços sociais onde estes atuam e as interações que estabelecem. Tais processos provocam ruturas e subvertem a linearidade do processo de decisão (Delvaux, 2009), tornando claro que o poder político se situa e tem raízes muito para além da esfera dos Estados nacionais (Djelic & Sahlin-Andersson, 2006).

No quadro atual de ação pública europeia, os estudantes do ensino superior são atores que entram no jogo político da decisão e da ação, com um papel reconhecidamente relevante. No âmbito do PB os estudantes são considerados elementos-chave para a qualidade do ensino e *stakeholders* no processo de criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EHEA) desde o seu início (Prague Communiqué, 2001). Nesse sentido, têm assento no *fórum* principal do Processo de Bolonha, o *Bologna Follow-Up-Group* (BFUG), como membros consultivos permanentes, através da *European Students' Union* (ESU, previamente ESIB), que representa as federações das associações de estudantes dos países europeus. Ademais, a ESU integra o E4, grupo de trabalho criado para desenvolver a política de qualidade do EHEA, de onde emergiu a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) e os *European Standards Guidelines* (ESG), documento orientador da qualidade no EHEA

Os comunicados relativos às cimeiras ministeriais do PB, por parte da ESU, da ENQA e do BFUG tornam evidente a determinação de assegurar a efetiva participação dos estudantes. No âmbito do EHEA considera-se que a efetiva participação dos estudantes é um dos elementos que “form the backbone of the EHEA” (EHEA, 2018) e a ENQA afirma que “involving students at all levels of quality assurance is a defining feature of the EHEA” (ENQA, 2018). Por seu turno, os estudantes, através da ESU, definem claramente o conceito de participação:



Student Participation is not just a tool for students to complain about classes that they dislike, it is a fundamental way to shape learning paths and therefore to shape the society of the future. (ESU, 2020, p. 14)

No que toca à garantia da qualidade no âmbito do EHEA, destaca-se o facto de não ser adotado um conceito universal de qualidade. A qualidade é antes considerada dependente de cada contexto e definida pelos respetivos atores, devendo responder às suas necessidades e expectativas (ESG, 2015, p. 7). A perspetiva da garantia da qualidade subjacente ao EHEA é consistente com a nova abordagem à qualidade que Foster & Jonker (2003) designaram de Terceira Geração da Qualidade. Esta abordagem considera que organizações com sucesso sustentável devem desenvolver o seu sistema de gestão da qualidade organizacional de modo a garantir o uso eficiente dos recursos, a tomada de decisões baseada em factos e a focalização na satisfação dos clientes e nas necessidades e expectativas dos *stakeholders*. O sucesso sustentável é atingido pela satisfação, de consistente e no longo prazo, das necessidades e expectativas dos *stakeholders*.

Os ESG redefinem o papel dos estudantes no EHEA, que passam a ser considerados *stakeholders*-chave não só na governação, mas também nos processos da sua própria formação. A participação dos estudantes é, pois, fulcral não podendo limitar-se a uma mera participação formal em órgãos, devendo ter a capacidade de revelar e integrar as perspetivas próprias dos estudantes nos processos de que são tradicionalmente apenas destinatários. O novo papel do estudante para o qual aponta o Padrão 1.3 dos ESG exige, por parte das IES, a organização de uma formação para a cidadania ativa, integrada na formação profissional e pessoal dos seus estudantes, exigindo, ainda, metodologias de formação de novo tipo, centradas no estudante.

Propósito do estudo

Apesar do discurso político atual, no quadro acima exposto, a participação dos estudantes, é, no entanto, considerada insatisfatória:

the student voice within the higher education Institutions—the very first place where it should be heard and where it should get affirmed as a fundamental tool for democracy—is being silenced or ignored or not sufficiently empowered way too often. (ESU, 2020 p. 14).

Em Portugal o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) (Lei nº 62/2007) preconiza a participação dos estudantes através das associações académicas e em órgãos nacionais do ensino superior e das IES, tais como o conselho geral, que deve ter uma representação não inferior a 15%. Na prática, porém, de acordo com dados obtidos pelo presente estudo, os estudantes mobilizam-se pouco para as eleições dos órgãos, sendo a



participação em atos eleitorais bastante limitada. Assim, entre 2015 e 2020 a participação variou entre 4,6% e 21,2% no Politécnico de Setúbal (IPS) e 24% e 38% no Politécnico de Portalegre (IPP).

O projeto tem, pois, como propósito produzir conhecimento sobre a atual participação dos estudantes na gestão do ensino superior, através de uma análise de fatores de facilitação e constrangimentos presentes quer nas normas e nos documentos legais quer nas práticas instituídas, tal como são percecionadas pelos estudantes. Pretende-se que o conhecimento produzido seja concretizável no desenvolvimento de estratégias experimentais para a promoção da participação dos estudantes e seja incorporado em recomendações para a ação política, nomeadamente no que respeita à gestão das IES.

Perfis pessoais, relação com os pares e com a instituição – as entrevistas

Foram efetuadas catorze entrevistas a estudantes dos dois IP que participam no projeto, e ainda uma outra ao presidente da Federação Nacional de Associações de Estudantes do Ensino Superior Politécnico (FNAEESP), que estuda num outro IP. Procurou-se uma distribuição do número de entrevistas proporcional ao número de estudantes de cada IP, pelo que foram entrevistados nove estudantes do IPS e cinco do IPP. O universo das entrevistas inclui alunos que participam em um ou mais órgãos de gestão (53%) e outros que optam por não o fazer (47%).

Nesta comunicação, considerou-se apenas um dos aspetos de análise das entrevistas: “Participação noutros cargos, comissões e/ou dinâmicas na Unidade Orgânica (UO) e/ou Instituto Politécnico” no sentido de perceber as razões que motivam os estudantes a participarem nos diversos órgãos de gestão das UO.

Relativamente aos motivos para participar consideramos duas categorias, uma relacionada com características do perfil do estudante, personalidade e da consciência social que foram criando, fruto de uma relação interativa entre as suas próprias características e aquilo que lhes foi proporcionado através da educação informal, não formal e formal. DA dá um bom exemplo de como as experiências educativas anteriores são importantes:

No meu 8.º ano, que acho que foi quando me deu o clique, **tive uma professora minha que me mobilizou**, era uma professora de ciências naturais, que me mobilizou e foi quando eu criei o meu primeiro projeto, que era uma horta biológica na escola básica onde eu estava, onde eu geria ali a minha turma toda para irmos cavar para a horta e para cortar silvas... E, portanto, acho que a minha participação cívica começou também um pouco aí. (estudante DA, IPS)



A outra categoria diz respeito às experiências ou episódios significativos atuarem como um estímulo à participação na vida comum em geral e, mais especificamente, nos órgãos de gestão das IES. Nesta categoria o aspeto que parece ter mais relevância é o contacto com um par ou o papel motivador dos colegas e amigos:

E um bocadinho, acho que é um síndrome que nós estudantes temos...ouvimos sempre melhor o que vem dos nossos pares, tomamos um bocadinho mais de atenção do que o que vem diretamente dos docentes (estudante IS, IPS)

No mesmo sentido, este testemunho é ainda mais claro:

“É assim, das duas uma, para mim só existem dois caminhos que é os colegas mais velhos darem o pontapé de saída e o próprio estudante perceber o que é que tem ao seu redor para poder participar (...) é os mais velhos passarem o mote para os mais novos. (estudante JPP, IPS)

Neste seu relato é possível perceber que há um papel motivador dos pares, mas também uma atividade importante que é à entrada no ensino superior ter o apoio nas matrículas por parte da Associação Académica.

Eu acho que o primeiro impacto que de há uns anos para cá nós temos da Associação Académica (AA) é nas matrículas... quando chegamos somos recebidos por estudantes que acabam por se identificar como voluntários da Associação (pertencam ou não) e que estão ali no processo de matrículas...vamos ouvindo ali algumas coisas. (estudante IS, IPS)

Outras experiências como a elaboração de documentos novos que possam afetar os estudantes, questões conflituais do âmbito académico, avaliações e/ou mudanças na estrutura dos cursos, receção de estudantes estrangeiros e ultimamente a situação complexa vivida pelos estudantes durante a pandemia causada pelo vírus SARS-COV-2 são exemplos de estímulos para a ação, para tomar uma parte mais ativa na gestão da instituição, quer daquela onde está mais vinculado, quer do IP em geral.

No que diz respeito às razões invocadas pelos estudantes para não participar assinalam-se três aspetos chave: a) os condicionantes pessoais; b) os problemas de comunicação/informação e c) a cultura democrática das instituições. Quanto aos condicionantes pessoais foi referido o excessivo tempo de deslocação entre a residência e o local de estudo e a dificuldade em conciliar as tarefas escolares com outras da vida familiar e até profissional, uma vez que muitos são trabalhadores-estudantes. Relativamente à comunicação, o uso constante e regular do mail institucional não é eficaz, “A gente recebe tanta coisa [por email], de tantas coisas diferentes e há tantas que não interessam e que chega a ser maçante a quantidade de e-mails que a gente tem para ler” (estudante Bs, IPS). Até as redes sociais como o *Instagram* ou o *Facebook* que as instituições decidiram usar com muita regularidade por as considerarem mais próximas dos jovens, parecem ter perdido



poder e importância. Relativamente à cultura democrática, é o não retorno de reivindicações suas, a dificuldade em se acolherem as suas sugestões ou a falta de importância que é concedida às suas opiniões que os parece desmotivar:

Os estudantes [...] tiveram um problema com docente no primeiro ano, falaram nos inquéritos pedagógicos, responderam...e no segundo ano aquele docente continua a participar e a ter exatamente o mesmo tipo de comportamento. E dissemos: “isto no Conselho Pedagógico pode ser resolvido então mas isto já acontece há 2 ou 3 anos e continua a acontecer...então aquilo que acontece lá (CP) não resolve nada”. Acho que isto às vezes também acaba por ter impacto nessa participação sim. E eu falo no Conselho Pedagógico porque acho que é um órgão que acaba aqui por ter mais destaque” (estudante IS, IPS)

Assinala-se também, como um fator de desmotivação para a participação nas eleições, a dificuldade dos estudantes em constituir mais do que uma lista para concorrer aos diversos órgãos, sobretudo no IPS, já que à partida essa lista será automaticamente eleita.

Valorização da participação sem participação? Os resultados do inquérito por questionário

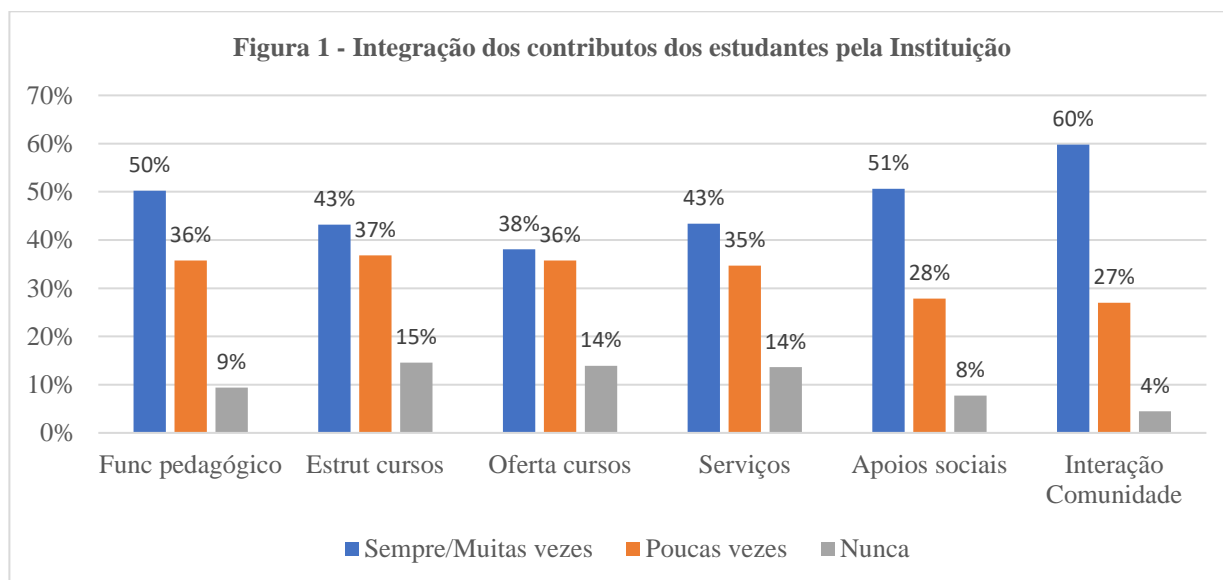
O inquérito por questionário desenvolvido neste estudo foi respondido entre março e maio de 2022 por uma amostra estratificada por escola e curso. Procedeu-se também a uma amostragem por cachos pela escolha aleatória das Unidades Curriculares de cada ano/curso, sendo os respetivos estudantes considerados na constituição da amostra. Os resultados aqui apresentados referem-se a uma fase em que o processo de administração do questionário ainda estava a decorrer, incluindo 470 respostas, sendo 159 do IP de Portalegre e 311 do IP de Setúbal.

Da análise destas respostas constata-se que os estudantes atribuem grande importância à sua participação nas IES onde estudam, com percentagens de resposta da ordem dos 90% nos valores de “Muito importante” e “Importante” da escala sugerida no questionário.

Porém, verifica-se uma maior diversidade de respostas relativamente às perguntas sobre se os contributos dos estudantes são considerados na sua instituição, como se pode verificar na Figura 1. Globalmente e relativamente aos vários temas sugeridos, as respostas dividem-se entre os valores de sempre/muitas vezes e de poucas vezes/nada. Na perspetiva dos estudantes, verifica-se uma maior frequência da integração dos contributos dos estudantes relativamente ao funcionamento pedagógico, aos apoios sociais e à relação com a comunidade, com percentagens iguais ou superiores a 50%, correspondendo a temas que poderão ser sentidos como afetando diretamente os estudantes no seu quotidiano e serem objeto de uma maior atenção por parte das instituições relativamente à participação dos



estudantes. No entanto, não são negligenciáveis as frequências das respostas que assinalam uma menor consideração institucional quanto aos contributos dos estudantes.



Quadro 1 - Fatores que facilitam/promovem a participação dos estudantes na instituição

Fatores	Muito importante /importante	Pouco /Nada importante	
O meu interesse pela discussão e tomada de decisão sobre o funcionamento da instituição.	80,6%	16,4%	N=470
O interesse que a instituição demonstra em conhecer a minha opinião sobre as suas decisões.	79,4%	17,9%	
O convite a participar por parte de colegas ou de professores.	86,8%	10,0%	
Considerar que a minha participação é um dever pessoal.	82,6%	13,0%	
Ter os conhecimentos necessários para participar.	90,4%	6,8%	
O incentivo da Associação Académica para a participação na instituição.	73,6%	19,4%	
A necessidade de afirmar e valorizar a intervenção dos estudantes na instituição.	88,7%	7,2%	
Considerar que o contacto direto e individual com os professores e/ou com os serviços não é eficaz para a resolução de problemas.	62,8%	19,6%	
A disponibilização pela instituição de informação sobre o seu funcionamento e a sua atividade.	90,0%	6,4%	
Perceber que a instituição valoriza a perspetiva dos estudantes.	91,1%	6,4%	
A divulgação pela instituição de uma informação completa e atualizada sobre o seu funcionamento e a sua atividade.	91,7%	5,3%	



O quadro 1 apresenta as respostas à questão sobre os fatores que facilitam ou promovem a participação do estudante na instituição. Em geral, todos os fatores são valorizados por uma percentagem muito significativa de estudantes, sugerindo que o incentivo à participação dos estudantes deverá atender a uma multiplicidade de fatores. Faz-se notar a menor valorização do papel das Associações Académicas na promoção da participação. Um fator também menos valorizado é o reconhecimento da necessidade de participar na gestão da instituição devido à ineficácia da resolução de problemas através do contacto direto e individual.

O quadro 2 refere-se às respostas obtidas à questão sobre os fatores que limitam ou impedem a participação do estudante na instituição. Todos os fatores são valorizados por uma percentagem significativa de estudantes situando-se acima dos 50% das respostas, mas alguns salientam-se: a indisponibilidade devido ao cumprimento das tarefas escolares e o contacto individual com os professores e/ou serviços como forma de resolução dos problemas que afetam os estudantes.

As respostas a um conjunto de questões sobre a participação efetiva dos estudantes na instituição onde estudam e noutros contextos exteriores à IES confirmam níveis muito reduzidos de participação, sobretudo no que se refere às instâncias formais do funcionamento institucional. Nos órgãos de gestão das IES apenas 20 estudantes (4,3%) afirmam a sua participação o que é compreensível tendo em consideração o reduzido nº de lugares reservados aos estudantes nestes órgãos. O nível de participação aumenta no envolvimento nas estruturas das Associações Académicas (7%) e em situações de debate entre estudantes com 65 respostas (13,8%). Mas, 155 estudantes (33%) referem participar em grupos ou associações, sobretudo do âmbito desportivo (87 respostas) e em grupos e associações de carácter social, cultural e recreativo (69 estudantes)



Quadro 2 - Fatores de limitação/impedimento da participação dos estudantes na instituição

Fatores	Muito importante /Importante	Pouco/nada importante	
A falta de disponibilidade devido ao cumprimento das tarefas escolares.	80,0%	12,1%	N= 470
Não tenho os conhecimentos necessários para participar.	63,0%	25,3%	
O meu desinteresse pela discussão e tomada de decisão sobre o funcionamento da instituição.	61,7%	25,5%	
Considero que a instituição não tem interesse em conhecer a minha opinião sobre o seu funcionamento.	62,6%	24,9%	
Nunca recebi um pedido ou convite a participar por parte de colegas ou de professores.	55,1%	31,7%	
Tenho receio de represálias quando enuncio críticas e faço sugestões sobre a instituição.	53,2%	34,5%	
Resolvo os problemas através do contacto direto e individual com os professores e/ou com os serviços.	77,2%	14,5%	
Sou de opinião que a instituição considera que não tenho os conhecimentos necessários para ser ouvido/a.	51,9%	32,8%	
A instituição não me dá informação sobre o seu funcionamento e a sua atividade.	55,3%	32,3%	
Não tenho disponibilidade para participar por fatores pessoais / familiares.	59,4%	26,0%	
A informação a que tenho acesso sobre o funcionamento e atividade da instituição é superficial e incompleta.	61,3%	26,6%	
A falta de incentivo da Associação Académica para os estudantes participarem na instituição.	59,1%	26,8%	
A minha participação é dificultada por fatores profissionais.	48,9%	36,8%	

Conclusão

O texto dá conta de um projeto em desenvolvimento que procura produzir conhecimento sobre a participação dos estudantes na governação do ensino superior, nomeadamente na vida institucional. Os dados recolhidos até ao momento, através de análise documental, entrevistas e questionário, revelam fraca participação por parte dos estudantes. Quanto às condições de participação, os dados revelam que são fatores facilitadores da participação a valorização da participação por parte da instituição, a efetiva integração dos contributos dos estudantes no processo de decisão e a qualidade e atualização da informação disponível na instituição, bem como questões ligadas ao incentivo e apoio por parte dos pares. Parece, pois, existir margem para melhorar as condições presentes. Por outro lado, o facto de existir, ou



quando existe, a possibilidade de interação com os docentes para a resolução de problemas concretos reduz a necessidade de participação ao nível institucional.

Os dados estão em consonância e confirmam relatos presentes na literatura, nomeadamente por parte da ESU, que apontam para a necessidade de investigar as condições de participação dos estudantes no sentido de integrar plenamente os seus contributos para a construção de uma sociedade democrática, nomeadamente ao nível do ensino superior.

Referências

- Commaille, J. (2004). Sociologie de l'action publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 413-21). Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na acção pública? *Educação e Sociedade*, 30(109), (pp. 959-985). [http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a03 .pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a03.pdf)
- Djelic, M-L & Sahlin-Andersson (eds) (2006). *Transnational Governance: Institutional Dynamics of Regulation*. Cambridge University Press.
- EHEA, European Higher Education Area (2018): Paris Communiqué. Paris, May 25th 2018. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018>.
- ENQA (2018). *ENQA message to Ministers Responsible for Higher Education in the EHEA*. Paris Ministerial Conference. http://ehea.info/media.ehea.info/file/2018Paris/57/6/ENQA_report_Paris_2018_947576.pdf.
- ESG. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. (2015). Brussels, Belgium.
- ESU (2020). *Bologna with student eyes 2020*. ESU. <https://esuonline.org/wp-content/up>.
- Foster, D., & Jonker, J. (2003). Third Generation Quality Management: The role of stakeholders in integrating business into society. *Managerial Auditing Journal*. (pp.323-328).
- Prague Communiqué (2001). Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. https://media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_55344_2.pdf.



As atividades práticas e a exploração de materiais em ciência: promoção de uma aprendizagem holística

Rodrigues¹, Micaela Mata; Freitas², José Miguel

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, micaela.mata.rodrigues@estudantes.ips.pt

² Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, jose.freitas@ese.ips.pt

Resumo

O presente artigo visa divulgar um estudo realizado em educação de infância e refletir sobre o mesmo numa perspetiva de construção articulada do saber. Transversal às valências de creche e de jardim de infância, o estudo sustenta-se na metodologia qualitativa e no método de investigação-ação, apresentando como tema de investigação *as atividades práticas e exploração de materiais em ciência*. Embora a criança se encontre naturalmente predisposta para a ciência, esta é muitas vezes desvalorizada em educação de infância, em detrimento de outras áreas do conhecimento. Sendo urgente sensibilizar para uma mudança de práticas pedagógicas, ao triangular a informação recolhida no estudo foi possível concluir que o educador de infância deve possuir uma conceção de criança competente e de que a ciência se encontra presente na sua vida desde sempre, de modo a proporcionar oportunidades, espaços e ambientes favoráveis ao desenvolvimento de atividades práticas e exploração de materiais desafiantes, contextualizadas e significativas. Pela aprendizagem ativa, a criança compreende o mundo que a rodeia, constrói conhecimentos e desenvolve capacidades e atitudes científicas, bem como competências de outras áreas do saber. Para formar cidadãos cientificamente literatos, como a atual sociedade requer, o educador deve estar desperto para a ciência e suas potencialidades, cativando as crianças, orientando e alargando as suas ações.



Palavras-Chave: atividades práticas; exploração sensorial; papel do educador; educação em ciência; educação de infância.

Introdução

Tal como Fiolhais (2011) e Pereira (2002), ao longo do artigo utilizar-se-á o termo *ciência* no singular, uma vez que se refere genericamente às ciências biológicas e físicas, usualmente conhecidas como ciências da natureza, e não se pretende privilegiar nenhuma nelas.

Eshach (2006) e Pereira (2002) defendem que o contacto com a ciência e a literacia científica desde os primeiros meses de vida é fulcral para a criança, elencando várias razões para que o educador o proporcione. As principais razões prendem-se com o gosto e curiosidade inata da criança em observar e investigar fenómenos científicos, procurando compreendê-los; o fomentar uma imagem positiva da ciência; o desenvolvimento de capacidades cognitivas; a capacidade de a criança interpretar e refletir cientificamente sobre um conceito simples, processo influenciado pelo adulto com o uso de linguagem científica adequada. Assim, considerando que a ciência se encontra presente em tudo o que nos rodeia e que a mesma é muitas vezes desvalorizada em educação de infância, o tema de investigação do estudo realizado em valência de creche e jardim de infância, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, relaciona-se com as *atividades práticas e exploração de materiais em ciência* (Rodrigues, 2022).

Enquadramento Teórico

Predisposta naturalmente para a ciência, a criança cria diversas ideias sobre o mundo e o que experiencia, podendo as mesmas “(...) constituir obstáculos à construção das ideias aceites pela ciência, dificultando a aprendizagem destas.” (Pereira, 2002, p.35), pois proporcionam explicações lógicas para o que observa (Reis, 2008).

Uma das finalidades da educação em ciência é formar cidadãos cientificamente cultos, a fim de exercerem os seus direitos de cidadania em pleno, sendo cada vez mais crucial fomentar a educação em ciência desde a educação de infância (Martins et al., 2009; Pereira, 2002). De acordo com os autores supracitados, perante os desafios e necessidades do mundo atual, o cidadão deve possuir conhecimentos científicos e democráticos que o tornem capaz de se pronunciar, interpretar, refletir criticamente, participar em decisões tomadas por outros e tomar racionalmente as suas próprias.



Em muitos contextos de educação de infância, a ciência é secundária comparativamente a outras áreas do conhecimento (Fiolhais, 2011). Tal poder-se-á dever aos educadores, na sua relação com a ciência, nos seus conhecimentos e com o facto de alguns autores terem equiparado as crianças a cientistas, sendo formadas para terem profissões na área científica (Pereira, 2002). Porém, o conceito *educação em ciência* evoluiu significativamente, pois atualmente não se pretende formar cientistas, mas cidadãos literatos, capazes de observar, questionar e interpretar cientificamente, competentes para lidar com múltiplos aspetos da ciência presentes na sociedade e conscientes do que os rodeia (*Ibidem*; Roldão, 2008). Constituindo-se como base da literacia científica, a educação em ciência visa uma abordagem introdutória, ativa e lúdica de diversos conceitos científicos, a fim de sensibilizar e despertar o gosto da criança pela ciência.

De acordo com Eshach (2006) e Fiolhais (2011), a educação em ciência privilegia o desenvolvimento de competências transversais desde os primeiros anos de vida, nomeadamente capacidades cognitivas, relativas à recolha e utilização de evidências, e atitudes importantes para pensar cientificamente, resolver problemas e investigar (Afonso, 2008; Reis, 2008). Paralelamente à aquisição de conceitos científicos, estas competências desenvolvem-se através de um processo de aprendizagem prático e progressivo. Como tal, há que salientar que, segundo Silva et al. (2016), o desenvolvimento e a aprendizagem são processos indissociáveis, influenciando-se mutuamente e adquirindo uma configuração holística. Por isso, sendo agente e sujeito ativo do seu processo educativo, há que permitir que a criança aprenda pela ação, mobilizando todas as áreas de desenvolvimento (cognitivo, motor, afetivo, social, etc.), aspeto primordial para que adquira, aprofunde ou consolide competências (Fialho, 2007; Reis, 2008).

Os processos científicos englobam um conjunto de capacidades investigativas que, não precisando de serem aprendidas por integrarem inconscientemente o quotidiano da criança, ao explorar e interagir com o mundo e seus objetos, devem ser desenvolvidas e aprimoradas desde cedo. Cabendo ao educador proporcionar situações e estratégias que fomentem o uso destas capacidades (Pereira, 2002), umas das finalidades das atividades práticas é a compreensão, desenvolvimento e aprendizagem dos processos e da metodologia científica (Caamaño, 2007). Na perspetiva de Eshach (2006) e Silva et al. (2016), a metodologia científica é constituída por várias etapas, maioritariamente associadas a capacidades científicas, tais como observar, questionar, inferir e elaborar hipóteses, prever, experimentar, registar e interpretar dados, concluir e comunicar. Estas capacidades refletem um conjunto de atitudes fulcrais à educação em ciência e à formação pessoal e social da criança, das quais se destaca a atitude interrogativa, perseverança, reflexão crítica, respeito pela evidência, espírito de cooperação e criatividade (Afonso, 2008; Pereira, 2002). Desenvolvendo-se em



simultâneo, as capacidades e atitudes científicas promovem o pensamento científico, metacognitivo e criativo (Martins et al., 2007) e melhoram a linguagem e sua compreensão, já que a investigação de fenómenos requer que se fale sobre eles, usando-se a linguagem para fins descritivos e argumentativos (Pereira, 2002).

Para a criança ter uma educação completa, as atividades práticas devem ser valorizadas, pois é através delas que compreende e se envolve com o mundo físico e natural, visto que incluem

(...) todas as atividades que exigem que o aluno esteja activamente envolvido. Se interpretarmos este envolvimento como podendo ser de tipo psicomotor, cognitivo ou afectivo, o trabalho prático pode incluir actividades laboratoriais, trabalhos de campo (...), pesquisa de informação (...) (Leite, 2001, p.78).

Primordiais em educação em ciência e um ótimo recurso didático, sobretudo pelas aprendizagens significativas que potenciam, estas atividades organizam-se em quatro tipos progressivamente mais complexos: as experiências sensoriais, de verificação/ilustração de uma relação entre variáveis ou um princípio, exercícios práticos para a aprendizagem de técnicas ou procedimentos e para a ilustração de uma teoria e as atividades investigativas (Caamaño, 2007).

Assim, é essencial que o educador promova atividades contextualizadas, significativas e lúdicas num clima de confiança, a fim de que a criança se expresse, questione, experimente, teste e explique as suas concepções, percebendo o resultado da sua exploração (Martins et al., 2009). Enquanto construtor e gestor do currículo (Silva et al., 2016), o educador possui uma função fulcral na promoção da educação em ciência, atuando igualmente como uma referência, um modelo de atitude investigativa, crítica e reflexiva perante o mundo, encorajando a criança a adotar estas atitudes (Reis, 2008). O educador deve ainda

(...) criar uma atmosfera (...) que estimule a criatividade e a independência no seio de um ambiente seguro e bem vigiado. O professor deve, por isso, fornecer os materiais e a experiência necessários à clarificação dos conceitos, alargando o horizonte das crianças (...) (Williams et al., 2003, p.27).

Metodologia de Investigação

De acordo com Amado (2014),

(...) a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto 'natural' (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua 'compreensão' através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados) (p.41).

Nesta abordagem investigativa, o investigador assume um papel de instrumento principal, já que atua no contexto que pretende estudar (Bogdan e Biklen, 1994), procurando



compreender e interpretar criticamente os fenómenos sociais em estudo e seus significados com complemento a observações e ao contacto direto com os participantes.

A investigação-ação foi o método de investigação mobilizado para a concretização do estudo. Este caracteriza-se por ser sistemático, colaborativo, crítico, autorreflexivo e orientado para a inovação. Baseando-se na resolução de problemas reais identificados nos contextos de estágio (Bell, 2010), a investigação-ação centra-se num processo dinâmico em espiral, que abarca ciclos como planificar, agir, observar, refletir e avaliar, e numa aprendizagem direcionada para a práxis e planos simultâneos de ação e investigação (Coutinho et al., 2009).

Considerando a questão de investigação *De que forma o educador de infância pode promover as atividades práticas e a exploração de materiais em ciência?*, como técnicas de recolha de informação foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, as entrevistas informais-conversaão e um inquérito por questionário para perceber as conceções das educadoras cooperantes sobre o tema de investigação e as suas práticas pedagógicas, por forma a melhor compreender as suas intencionalidades e esclarecer ações observadas. A observação participante também foi mobilizada como técnica de recolha de informação, tendo-se captado registos fotográficos e audiovisuais e efetuado registos escritos descritivos. Para tratar e analisar a informação recolhida recorreu-se à análise de conteúdo, nomeadamente à análise categorial e temática, proporcionando um acesso rápido e fácil a informação pertinente e em grande quantidade.

Descrição e Interpretação das Atividades Realizadas

Contexto de Creche

O primeiro estágio decorreu na sala de berçário de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada em Setúbal. Sendo um contexto com uma equipa educativa bastante sensibilizada e predisposta para a ciência, a sala era composta por oito bebés com uma faixa etária compreendida entre os sete e os quinze meses, aquando do término do estágio, uma educadora e duas ajudantes de ação educativa.

Relativamente às atividades desenvolvidas nesta valência, iremos abordar a denominada *Bolas que Rolam*. Após diversas observações de um bebé (10m) a brincar com uma bola plástica com guizo, introduziu-se progressivamente cinco bolas no centro da sala, por ordem ascendente de tamanho. A fim de corresponder ao interesse do grupo de crianças pelo som, as bolas produziam sonoridades díspares, havendo uma sem esta característica. Consoante tinham curiosidade, os bebés aproximavam-se das bolas e exploravam livremente as suas potencialidades, como se verifica na seguinte nota de campo:



C. (8m) e S. (8m) pegam na bola com guizo, colocam-na na boca e, de seguida, agitam-na. S. empurra-a, observa a sua trajetória e tenta alcançá-la com o braço. (...)

R. vai buscar a bola de tecido (sem som) e explora a sua forma. (Nota de Campo 1. 2/12/2019).

Como tal, seis bebés efetuaram uma atividade prática do tipo experiência sensorial (Caamaño, 2007), Tateando a textura e maleabilidade das bolas; agitando e escutando atentamente os diferentes sons produzidos, diferenciando-os ao preferirem os mais incomuns na sala, como os metálicos e o da bola maior com bolinhas no seu interior, uma aproximação ao instrumento musical *pau de chuva*. Ao lançar e observar as trajetórias e distâncias percorridas, tentando, por vezes, segui-las e apanhá-las, duas crianças foram as que mais investiram nesta tarefa, desenvolvendo uma atividade prática do tipo experiência de verificação (*Ibidem*). Experimentando a relação entre força e movimento de forma elementar, as crianças testaram noções científicas complexas na mesma superfície plana e de baixo atrito (chão de vinil), percecionando, através da comparação, que: estando a bola em repouso é necessário empurrá-la para a fazer rolar (*Lei da Inércia*); quanto maior a intensidade da força exercida, maior a sua velocidade, sendo concomitantemente maior a distância percorrida (*Lei Fundamental da Dinâmica*) (Newton, 2016). Como se evidencia na seguinte nota de campo, as crianças parecem ter compreendido a relação existente entre força-velocidade-distância através da bola maior com pequenas esferas no seu interior, visto que o som produzido era mais rápido e longo ou mais lento e curto.

R. observa atentamente a bola maior. Empurra-a levemente (com 2 dedos) e fica a ver a sua trajetória, seguindo-a posteriormente. (...) Vai empurrando-a com força (com a palma da mão) e gatinha mais depressa, segundo a velocidade da bola. (...)

Cl. (13m) explora a bola grande com concentração, vendo as bolinhas do seu interior. Empurra-a com força (expressão facial e movimento corporal) e atenta na velocidade e efeito sonoro produzido. Alcança-a e volta a lançar mais 2 vezes (...). (Nota de Campo 1. 4/12/2019)

Ainda que Nascimento et al. (2019) defendam que os conceitos físicos (força, direção, deslocamento, trajetória, etc.) explorados de forma simples com bolas possam passar despercebidos ao adulto, esta atividade interliga-se com noções matemáticas, nomeadamente geométricas. Assim, potenciais intervenções a desenvolver, como complemento ou complexificação desta atividade, relacionam-se com a exploração de sólidos geométricos não poliedros e poliedros e a introdução de planos inclinados com revestimentos ou inclinações variadas.

Com esta atividade as crianças percecionaram algumas noções topológicas como *aqui, ali, perto e longe*, tendo ainda autonomia e oportunidade de escolher os materiais a explorar e como fazê-lo. Quanto à metodologia científica pôde-se observar, por exemplo, um



desenvolvimento de capacidades como a observação (evidente nas notas de campo anteriores) e a comunicação não verbal (Martins et al., 2007; Pereira, 2002). A comunicação foi visível pelas interações estabelecidas, sobretudo aquando da demonstração de descobertas e respetiva partilha de bolas para o outro verificar o efeito de empurrar ou o som provocado pelo seu agitar.

Contexto de Jardim de Infância

O segundo estágio realizou-se na sala de jardim de infância de uma escola pública agrupada, situada no concelho de Sesimbra. A sala era composta por um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, uma educadora e uma assistente operacional.

A atividade prática *Mistura de Cores* teve como indutor o conto da história *A Rainha das Cores*, de Jutta Bauer. Ao longo desta atividade em grande grupo, com o intuito de introduzir as tintas na Área da Arte, as crianças mais velhas identificaram a composição das cores secundárias, reconhecendo um erro presente na história quanto à mistura de vermelho e amarelo:

Eu - Será que se fizermos isso com as tintas também acontece? (*Crianças pensativas e hesitantes*)

R. (5a) - Sim, porque amarelo mais vermelho dá rosa.

S. (5a) - Não! É vermelho e branco. (...) (Nota de Campo 4, 6/10/2020).

No decorrer da atividade prática do tipo exercício prático relativo à ilustração de uma teoria (Caamaño, 2007), as crianças, em pequenos grupos heterogéneos, registaram (em grupo) as cores que pretendiam misturar, sendo a mistura das cores primárias a primeira a registar, e as respetivas previsões de resultados a obter com lápis de cor. Com empenho e entusiasmo, testaram autonomamente as hipóteses de combinações, observando e partilhando as descobertas efetuadas. Registaram os resultados, a primeira criança a obter uma cor pincelava-a na tabela de registo, e compararam os resultados com as previsões, interpretando-os e elaborando conclusões, comunicando entre si e um dos grupos ao grande grupo (Afonso, 2008; Pereira, 2002). Todavia, aquando da experimentação sentiu-se necessidade de que todas as crianças explorassem as cores secundárias em simultâneo, por ser das primeiras vezes que a maioria efetuava uma atividade prática com este procedimento metodológico, abrindo-se em seguida para a livre mistura de cores. Nesta etapa, as crianças, revelando espírito de abertura e um questionamento crítico, partilharam as suas descobertas e dúvidas, entreajudaram-se e identificaram possíveis incorreções nas explorações individuais dos pares, como é perceptível na seguinte nota de campo:



L. (5a) - Eu misturei vermelho mais azul.

Eu - E deu o quê?

L. - Deu esta cor. (*Observando atentamente*) Deu azul... mais escuro. Deu cinzento! Isto deu cinzento!

Eu - Dá cinzento?

R. - Vermelho mais azul dá cinzento?! (...)

R. - Preto mais branco não faz cinzento! Ou faz?!

S. - Faz! Se misturar muito. Olha o meu! (...) (Nota de Campo 6. 13/10/2020).

A maioria das crianças compreendeu a composição das cores secundárias e de outras combinações; que a mistura das cores primárias e/ou secundárias resulta numa cor aproximada ao preto; os resultados face à gradual mistura de branco (aclarar) ou preto (escurecer) a uma cor; a impossibilidade de reverter essa mistura (Martins et al., 2009). Como complemento ou complexificação desta atividade, potenciais intervenções futuras a desenvolver relacionam-se com o recurso ao círculo cromático para apresentar as cores primárias, secundárias e terciárias, realizar atividades de refração da luz e a mistura de cores pelo processo aditivo.

Dado que as crianças se desenvolvem e aprendem com o meio que as rodeia, possuindo conhecimentos e ideias prévias, o educador deve partir destes para o desenvolvimento de atividades (Silva et al., 2016), como se realizou com o erro detetado na história. O recurso à literatura infantil revela ser uma estratégia poderosa e um bom aliado da ciência, visto que motiva e envolve as crianças nas atividades práticas e aborda ideias científicas sustentadas em conceitos complexos de forma simples (Hewlett, 2010). Neste sentido, a área do Conhecimento do Mundo foi articulada com outras áreas e domínios, como a Linguagem Oral, relativamente à escuta de histórias e do que os outros diziam, esperando pela sua vez para falar, e ao desenvolvimento de vocabulário, da sintaxe e da capacidade de comunicar e fazer-se entender oralmente. No domínio da Educação Artística destacou-se a exploração de elementos da comunicação visual, principalmente as cores e as tonalidades, enquanto na área de Formação Pessoal e Social se promoveu o desenvolvimento de capacidades sociais, uma relação respeitadora da criança com o outro e atitudes e valores essenciais à formação de cidadãos solidários e conscientes, como o espírito crítico e interrogativo (Fialho, 2007).

Considerações Finais

Essenciais em educação de infância, as atividades práticas são consideradas como uma das mais importantes para a educação em ciência, já que potenciam o contacto com a metodologia científica e o desenvolvimento de capacidades e atitudes inerentes às suas etapas.



Apesar de a intervenção em jardim de infância apresentar um maior cariz científico, pelo preenchimento de tabelas de registo e o explícito desenvolvimento da metodologia científica, nos dois contextos educativos promoveu-se o envolvimento ativo e colaborativo das crianças, a compreensão e aprendizagem de fenómenos pelo contacto direto, o desenvolvimento de atitudes positivas face à ciência (Afonso, 2008; Caamaño, 2007; Leite, 2001). As intervenções também contribuíram para a aquisição de competências de outras áreas de desenvolvimento/conteúdo, que se encontram inevitavelmente articuladas com a ciência, tais como competências sociais, linguísticas, argumentativas, de expressão gráfica e motricidade.

A aprendizagem científica decorre de uma interação dinâmica entre conhecimentos, capacidades e atitudes, pelo que o educador deve promover situações abertas de descoberta e experimentação e considerar o brincar como uma estratégia de aprendizagem holística e exploratória (Silva et al., 2016). Permitindo o contacto diário com a ciência, a criança dá sentido ao mundo através do brincar, o qual potencia a atividade cognitiva e a continuidade e complementaridade de competências de diversas áreas do saber. Assim, o educador deve escutar a criança e observar atentamente as suas ações para que as possa decifrar, pois muitas vezes desvaloriza-as e considera-as como simples brincadeiras (com sentido pejorativo) por adquirirem contornos de uma atividade comum, quando na verdade são as propulsoras da atividade científica e da construção das suas primeiras noções (Chauvel e Michel, 2006). Além de criar um espaço e ambiente de exploração seguro e desafiante, a postura do educador também tem um grande impacto na ação da criança, que deve ser considerada como competente, uma vez que amplia as suas curiosidades, explorações e competências perante uma atitude de respeito, entusiasmo e admiração (Williams et al., 2003).

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico: Das teorias às práticas*. Porto Editora.
- Amado, J. (2014). *A Investigação em Educação e seus Paradigmas*. Em J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed., pp. 19-71). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (5.ª ed.). (M. J. Cordeiro, Trad.) Gradiva Publicações.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trans.) Porto Editora.



- Caamaño, A. (2007). Los trabajos prácticos en ciencias. Em M. P. Aleixandre (Coord.), A. Caamaño, A. Oñorbe, E. Pedrinaci, & A. d. Pro, Enseñar Ciencias (2.ª ed., pp. 95-118). Editorial GRAÓ.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância: Como explicar fenómenos complexos de forma simples. (Â. Pereira, Trad.) Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379.
- Eshach, H. (2006). *Science Literacy in Primary Schools and Pre-Schools (Vol. I)*. Springer.
- Fialho, I. (2007). A ciência experimental no jardim-de-infância. Em P. Pequito, & A. Pinheiro (Orgs.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância - CIANEI, 2.º Encontro Internacional de aprendizagem na educação de infância* (pp. 1-5). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Fiolhais, C. (2011). *A Ciência em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hewlett, C. (2010). A ciência das histórias. Em H. Ward, J. Roden, C. Hewlett, & J. Foreman, *Ensino de ciências* (R. C. Costa, Trad., 2.ª ed., pp. 125-138). Artmed.
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. Em H. V. Caetano, & M. G. Santos (Orgs.), *Cadernos Didáticos de Ciências (Vol. 1, pp. 79-97)*. Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores* (2.ª ed.). Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., . . . Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6* (1.ª ed.). Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nascimento, A. R., Oliveira, A. L., & Castro, D. L. (2019). A Presença da Física nas Brincadeiras com Bolas na Educação Infantil. *ARTEFACTUM - Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia*, 18(1).
- Newton, I. (2016). *Principia: Princípios Matemáticos de Filosofia Natural - Livro I* (2.ª ed.). (T. Ricci, L. G. Brunet, S. T. Gehring, & M. H. Célia, Trans.) Editora da Universidade de São Paulo.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Universidade Aberta.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e Descobrir: Actividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Edições Cosmos.
- Rodrigues, M. M. (2022). *Actividades práticas e a exploração de materiais em ciência: o que fazem as crianças em educação de infância?* [Relatório de Projeto de Investigação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum.



- Roldão, M. C. (2008). Prefácio. Em P. R. Reis, *Investigar e Descobrir: Actividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades* (pp. 9-12). Edições Cosmos.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Williams, R. A., Rockwell, R. E., & Sherwood, E. A. (2003). *Ciência para Crianças* (2.ª ed.). (A. André, Trad.) Instituto Piaget.



CARTAZ DE DIVULGAÇÃO



SEMINÁRIO



DIÁLOGOS
MULTI, INTER E
TRANSDISCIPLINARES

25 e 26 de março de 2022

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL

informações e inscrição em
<http://projetos.es.e.ips.pt/cief2022/>





Dar asas ao saber - diálogos multi, inter e transdisciplinares



Contactos

Centro de Investigação em Educação e Formação

Campus de Setúbal IPS 2914-504 Setúbal

+351 265 710 800

cief@ips.pt

<https://investigacao.ips.pt/cief/>